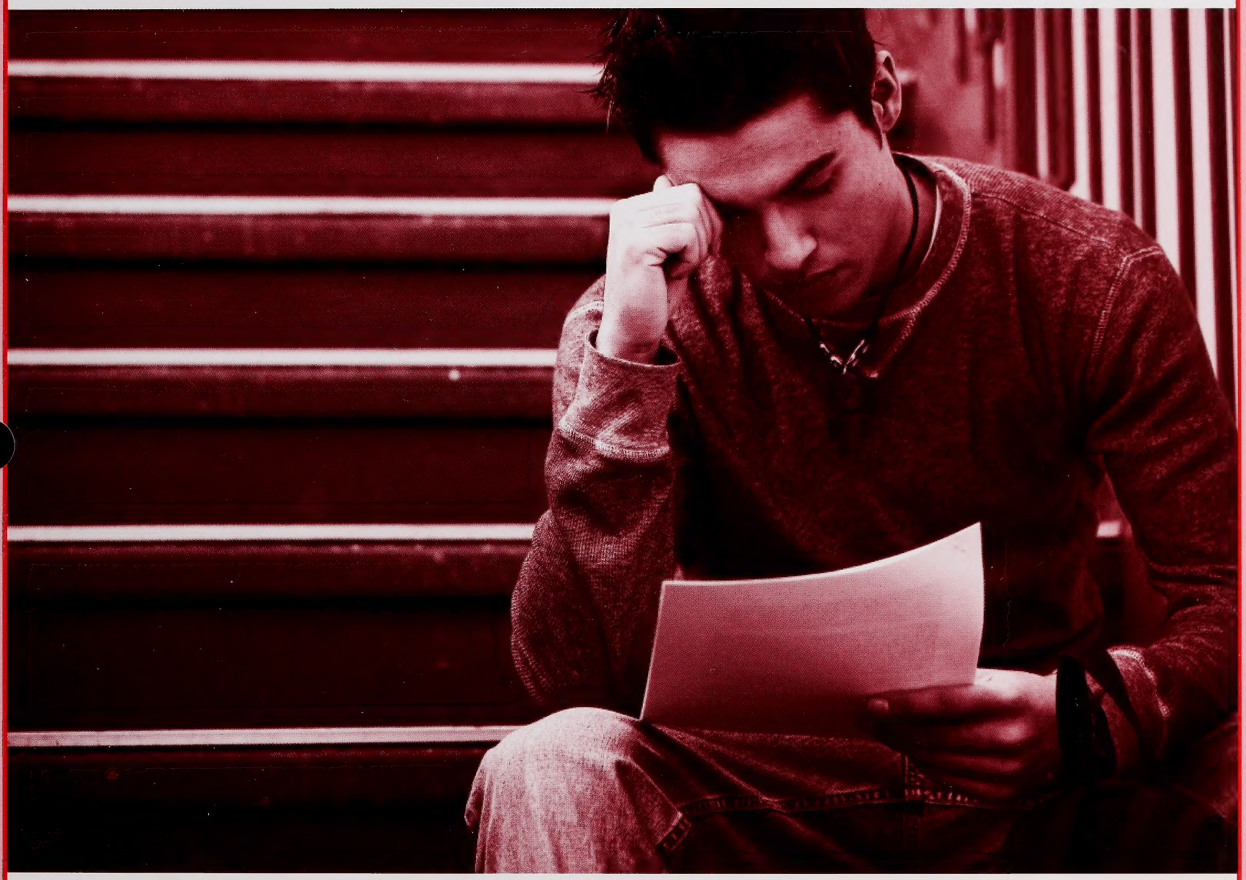
AL.2.2004-183
c.2
v.3

Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines



une méthode intensive et personnalisée

Alberta Education

Digitized by the Internet Archive
in 2015

https://archive.org/details/renforcerlecompo00albe

Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines

une méthode intensive et personnalisée

Données de catalogage avant publication (Alberta Education)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode intensive et personnalisée.

Cette publication est aussi disponible en ligne : <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced.aspx>.

Version anglaise : Supporting positive behaviour in Alberta schools: an intensive individualized approach

ISBN 978-0-7785-7532-0

1. Modification du comportement -- Alberta. 2. Discipline scolaire -- Alberta.
3. Classes (Éducation) – Conduite – Alberta. I. Title.

LB 1060.2 A333 2009 153.85

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) Canada T5J 5E6
Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou sans frais en Alberta en composant le 310–0000
Télécopieur : 780-422-1947

Une version PDF de ce guide est accessible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced.aspx>.

Vous pouvez en acheter des exemplaires auprès du Learning Resources Centre. Commandez en ligne à l'adresse <http://www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou par téléphone au 780-427–5775.

Ce document s'adresse principalement aux groupes suivants :

Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Consultants en comportement	✓
Autre personnel de l'école	✓

Remarque : plusieurs sites Web sont mentionnés dans ce guide. Ces sites sont proposés à titre de service uniquement, pour vous aider à trouver des idées pouvant être utiles pour l'enseignement et l'apprentissage. Toutes les adresses des sites Web ont été vérifiées et étaient exactes au moment de mettre sous presse, mais il revient à l'utilisateur d'en valider l'exactitude au moment de les utiliser.

Copyright © 2009, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta. Alberta Education, Direction de l'éducation française, 10044 – 108e Rue N.-O., Edmonton (Alberta) Canada, T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tout a été mis en oeuvre pour assurer la mention des sources originales et le respect de la loi sur le droit d'auteur. Nous prions toute personne qui relève un écart à ces principes de bien vouloir en informer la Direction de l'éducation française, Alberta Education.

Le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif, à l'exception des documents cités pour lesquels Alberta Education ne détient pas de droit d'auteur. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

Table des matières

Introduction 1

Compréhension des éléments clés 5

1er élément clé : Des relations positives 7

2e élément clé : La modification de la salle de classe 19

3e élément clé : La différenciation pédagogique 25

4e élément clé : La compréhension du comportement individuel des élèves 27

5e élément clé : L'enseignement des habiletés sociales 43

6e élément clé : Le renforcement positif 53

7e élément clé : Des conséquences justes et prévisibles 59

8e élément clé : Le travail d'équipe et le processus d'encadrement 65

9e élément clé : Des décisions fondées sur les données 69

10e élément clé : Des plans personnalisés de renforcement du comportement 75

Exemples d'outils 85

Références 103

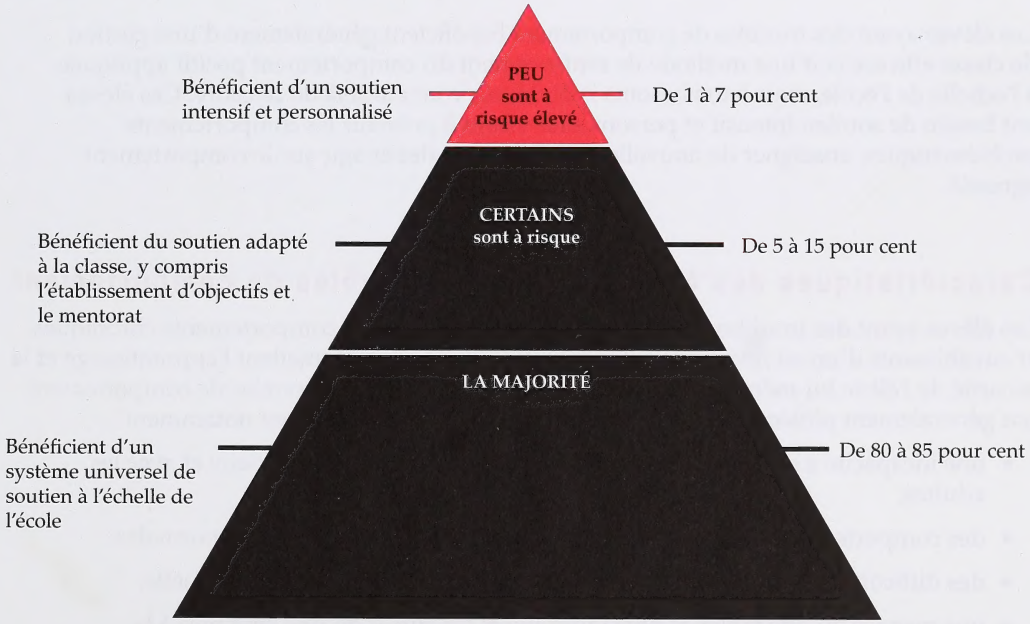
[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Introduction

S'inspirant de la recherche et des pratiques exemplaires actuelles, la deuxième partie de cette ressource en trois parties, intitulée *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines*, propose de l'information et des stratégies pour fournir un enseignement et un soutien intensif et personnalisé au faible pourcentage d'élèves qui a besoin de ce type d'intervention.

Ce système de soutien personnalisé des élèves est conçu pour fournir des stratégies efficaces aux enseignants pour améliorer le comportement des élèves ayant des difficultés de comportement. Il vise à favoriser la réussite scolaire et un développement social sain chez les élèves dans des salles de classe où règne un climat sécuritaire et positif.

Le modèle pyramidal présenté ci-dessous illustre les difficultés de comportement chez une population scolaire typique. Les études montrent que 80 à 85 pour cent des élèves répondent généralement aux attentes de l'école en matière de comportement. Entre 5 et 15 pour cent ne répondent pas à ces attentes. De 1 à 7 pour cent ont des troubles de comportement graves qui les empêchent de se conformer aux exigences en matière de comportement, en l'absence d'interventions intensives et personnalisées.



Modèle de renforcement du comportement positif en trois paliers

Les trois paliers de ce modèle représentent un continuum d'interventions de plus en plus soutenues qui correspondent à la réceptivité des élèves.

- Tous les élèves bénéficieront d'un **système universel d'interventions** et, chez 80 à 85 pour cent d'entre eux, ces appuis seront suffisants pour qu'ils adoptent un comportement positif.

- D'autres **interventions ciblées**, comme l'enseignement des habiletés sociales et la gestion du comportement, seront bénéfiques chez 5 à 15 pour cent des élèves qui sont à risque de développer des problèmes de comportement graves, même lorsque des interventions universelles sont offertes.
- **Des appuis intensifs et personnalisés** seront bénéfiques chez 1 à 7 pour cent des élèves qui ne sont pas réceptifs aux interventions universelles ou ciblées.

Cette ressource en trois parties, *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines*, est fondée sur ce modèle. Les trois parties traitent des sujets suivants :

- une méthode **universelle** appliquée à l'échelle de l'école;
- une méthode de gestion de la classe **ciblée**;
- une méthode **intensive** et personnalisée.

Le présent guide, *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode intensive et personnalisée*, traite essentiellement de la partie supérieure de la pyramide : les élèves ayant des troubles de comportement. Le personnel scolaire peut également consulter les deux autres parties de cette ressource afin de créer une méthode plus globale de renforcement des comportements positifs.

Les élèves ayant des troubles de comportement bénéficient généralement d'une gestion de classe efficace et d'une méthode de renforcement du comportement positif appliquée à l'échelle de l'école, mais leurs besoins individuels vont au-delà de ce cadre. Ces élèves ont besoin de soutien intensif et personnalisé visant à prévenir les comportements problématiques, enseigner de nouvelles habiletés sociales et agir sur le comportement agressif.

Caractéristiques des élèves ayant des troubles de comportement

Les élèves ayant des troubles de comportement présentent des comportements chroniques et envahissants d'un tel niveau de mésadaptation, qu'ils compromettent l'apprentissage et la sécurité de l'élève lui-même et de ses pairs. Les élèves ayant des troubles de comportement ont généralement plusieurs comportements mésadaptés visibles, dont notamment :

- une incapacité à entretenir des relations satisfaisantes avec leurs pairs et avec les adultes;
- des comportements et des sentiments inadaptés dans des conditions normales;
- des difficultés à accepter un niveau approprié de responsabilité personnelle;
- une menace ou une violence physique envers les autres ou une tendance à la destruction physique de l'environnement.

Le document *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destinés aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2006) énumère les éléments d'un programme conforme aux exigences d'Alberta Education. Ce document de seize pages propose également des exemples de pratiques efficaces et clarifie le sens de l'expression « caractère adéquat », en tenant compte de ce qui est raisonnable relativement au programme éducatif destiné aux élèves ayant des troubles de comportement. Une version PDF est téléchargeable à l'adresse <http://education.gov.ab.ca/media/619773/comportement.pdf>.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Compréhension des éléments clés

La recherche a permis de définir dix éléments clés pour le soutien des élèves ayant des troubles de comportement. Ces éléments sont interreliés et leur importance peut varier selon les besoins, les forces et les priorités d'un élève donné.

1. **Des relations positives** entre enseignants et élèves, entre élèves, et entre enseignants et parents

2. **La modification de la salle de classe** afin d'assurer que l'environnement physique et les activités courantes sont organisés de façon à renforcer les comportements positifs et diminuer les comportements problématiques

3. **La différenciation pédagogique** recherche des façons de restructurer les tâches et les activités d'apprentissage, tient compte du calendrier des activités et enseigne des stratégies pour réussir à l'école

4. **La compréhension du comportement de chaque élève**, y compris les objectifs ou les fonctions du comportement, ainsi que le cycle d'escalade

5. **L'enseignement des habiletés sociales** propose des interventions structurées et soutenues en vue d'aider les élèves à apprendre de nouveaux comportements pour remplacer les comportements problématiques

6. **Le renforcement positif** motive les élèves à utiliser de nouvelles habiletés sociales et à adopter un comportement positif de façon uniforme et indépendante

7. **Des conséquences justes et prévisibles** pour tout comportement qui a un effet négatif sur l'élève, sur d'autres élèves ou sur la communauté scolaire

8. **Le travail d'équipe et le processus d'encadrement** soutiennent l'élève, le titulaire de classe, les autres membres du personnel scolaire et la famille de l'élève

9. **Des décisions fondées sur les données** permettent de dépister et de décrire clairement les comportements qui doivent être améliorés, et de mesurer les progrès réalisés au fil du temps

10. **Des plans personnalisés de soutien du comportement** décrivent les étapes que l'équipe d'apprentissage entreprendra pour modifier le comportement problématique et pour veiller à la sécurité dans la salle de classe

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Des relations positives

> « Nous vous encourageons à établir des règles et des paramètres clairs et uniformes ainsi que des conséquences justes et significatives. Mais avant tout, soyez des modèles solides pour vos élèves et établissez des relations positives et bienveillantes. » [Traduction]
>
> – Mark Boynton et Christine Boynton.
> *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*

L'établissement de relations positives et bienveillantes est important pour tous les élèves, et est crucial pour tous les élèves ayant des troubles de comportement. Ces élèves se sentent souvent isolés et à l'écart des autres, tant à la maison qu'à l'école. Ils auront besoin de nombreuses occasions d'acquérir les habiletés sociales nécessaires pour entretenir de bonnes relations avec leurs camarades et les adultes, ainsi que d'un soutien et d'un encadrement soutenus.

Les relations enseignant-élève

Le fait d'avoir au moins une relation importante avec un modèle positif peut faire une différence significative dans la vie d'un élève, particulièrement s'il a des troubles de comportement. Une relation positive avec un enseignant peut également servir de modèle aux autres élèves et aider à favoriser le sentiment d'appartenance et de contribution d'un élève à la communauté scolaire.

Exemples de stratégies pour établir des relations enseignant-élève positives

- *Être positif.*
  Donner volontairement à l'élève au moins quatre rétroactions positives pour chaque rétroaction négative ou corrective.
- *Déterminer quels sont les forces et les champs d'intérêt réels de chaque élève.*
  Se faire un devoir de trouver au moins cinq qualités ou caractéristiques positives chez chaque élève de sa classe qui a des troubles de comportement. Par exemple, il lit bien, aide les élèves plus jeunes, a le sens de l'humour, possède des aptitudes musicales et des qualités de leader. Ensuite, informer l'élève que ces qualités sont reconnues. Trouver une qualité différente pour cet élève chaque lundi pourrait être une manière de procéder, pour ensuite chercher des occasions pendant la semaine de souligner et de renforcer les comportements qui reflètent cette qualité.
- *Parler à d'autres adultes et élèves de l'école des qualités positives de chaque élève.*
  Trop souvent, le personnel n'entend parler que des comportements problématiques des élèves ayant des troubles de comportement. Chercher des occasions de partager de bonnes nouvelles au sujet de ces élèves.

- *Offrir aux élèves des occasions d'aider dans la classe et d'agir en tant que leader.*
  Chercher des façons de miser sur un ou plusieurs de leurs points forts ou champs d'intérêt.
- *Dans la mesure du possible, ne pas critiquer les élèves en présence de leurs camarades.*
  Bien que vous évitiez d'utiliser des étiquettes, l'élève en question et les autres élèves de la classe qui entendent la critique peuvent intérioriser une étiquette implicite. Par exemple, si l'enseignant dit publiquement « Concentre-toi; tu n'écoutes plus », l'élève et ses camarades pourraient commencer à croire qu'il est incapable d'être attentif ou l'élève pourrait penser qu'il a un problème d'attention.

Utiliser un langage respectueux et empreint d'espoir

Les mots sont de puissants outils pour façonner les idées, les perceptions et les attitudes. Étant donné l'importance des types de mots utilisés, il faut veiller à choisir un langage positif et professionnel pour parler *aux* élèves et *à propos* des élèves ayant des troubles de comportement.

Choisir soigneusement ses mots lors de l'échange d'information au sujet de ces élèves peut aider à surmonter les attitudes négatives et à en forger de plus positives. Un langage respectueux et empreint d'espoir indique également une sensibilité et une prise de conscience des sentiments et du degré d'aise de ces élèves et de leurs familles.

- *Les personnes d'abord, le comportement ou la déficience ensuite.*
  Il faut utiliser des expressions comme « ayant des troubles de comportement » pour désigner une personne plutôt que de l'appeler « un déficient ». Il n'est jamais acceptable de dire d'un élève (ou d'un groupe d'élèves) qu'il est un « déficient comportemental » ou de le désigner par son code en adaptation scolaire.
- *Reconnaître la diversité des élèves qui ont des troubles de comportement.*
  Les caractéristiques, les forces, les besoins et les situations des élèves qui ont des troubles de comportement varient beaucoup. Éviter d'utiliser un langage qui encourage les stéréotypes comme « *Tous* les élèves ayant des troubles de comportement… »
- *Être objectif et ne pas porter de jugement.*
  Pour s'adresser à des élèves ayant des troubles de comportement, il faut choisir des mots qui sont dépourvus de jugement, qui ne sont pas chargés d'émotion et qui permettent des descriptions exactes. Il vaut mieux se concentrer sur les faits que sur les perceptions. Éviter les mots ou les images qui évoquent la pitié ou la culpabilité comme « invalide » ou « handicapé ».

Prendre soin de soi[1]

Travailler avec des élèves ayant des troubles de comportement peut être exigeant sur le plan émotionnel pour le personnel scolaire. La conscience de soi-même est un aspect essentiel de la gestion du stress. En prenant des mesures pour mieux se connaître, le personnel qui travaille avec des élèves ayant des troubles de comportement peut :

- établir des relations plus positives avec les élèves;
- minimiser les luttes de pouvoir;
- améliorer son efficacité.

Une meilleure conscience de soi-même permet de comprendre avec une plus grande précision les effets que les élèves ont sur nos propres processus et comportements émotifs, et les effets que nous avons sur les élèves. Notre épanouissement en tant qu'enseignant dépend de notre volonté à prendre des risques et à nous demander régulièrement lesquels de nos comportements favorisent notre croissance professionnelle et lesquels l'entravent.

Reconnaître ses propres déclencheurs

Bien qu'il soit nécessaire que les membres du personnel scolaire apprennent à reconnaître les signes de stress émotionnel chez leurs élèves, il est tout aussi important de reconnaître que la personnalité et l'expérience des membres du personnel ont contribué à façonner leurs propres attitudes et réactions face à certains comportements.

Travailler avec des élèves qui vivent un désarroi affectif peut être stressant. Toujours réagir de façon calme et professionnelle nécessite un effort conscient. Le personnel scolaire qui est conscient de ses déclencheurs émotionnels est plus susceptible de minimiser la fréquence et l'intensité des luttes de pouvoir qui vont à l'encontre du but recherché.

Utiliser le renforcement positif

La majorité du personnel scolaire reconnaît la puissance et la nécessité d'utiliser un renforcement positif. Lorsque les comportements positifs sont reconnus et renforcés, la salle de classe devient un environnement plus positif. Cependant, les enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des troubles de comportement peuvent devenir tellement habitués aux comportements problématiques qu'ils négligent, sans le vouloir, de reconnaître et de renforcer les comportements positifs et les forces. Si vous surveillez systématiquement l'utilisation que vous faites des compliments, il est plus probable que vous encouragerez et féliciterez les élèves de façon plus constante et plus fréquente. De nombreux projets de recherche montrent que lorsque le taux de renforcement positif augmente, la salle de classe devient un endroit plus joyeux et détendu pour les élèves et pour le personnel.

---

1. Adapté de Brent G. Richardson et Margery J. Shupe. « The Importance of Teacher Self-Awareness in Working with Students with Emotional and Behavioral Disorders », *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, nº 2, 2003, p. 8–12.

La technique de transfert d'une pièce d'un cent
Il s'agit d'une stratégie simple pour orienter l'action sur les comportements positifs plutôt que sur les comportements problématiques.

1. Prenez cinq pièces d'un cent et placez-les dans votre poche gauche.
2. Trouvez les élèves qui ont régulièrement besoin d'incitation et de rappels. Choisissez un élève dont le comportement dérange l'apprentissage.
3. Chaque fois que vous arrivez à encourager verbalement cet élève pour quelque chose de bien fait, transférez une pièce d'un cent dans votre poche droite. Votre objectif est d'avoir transféré les cinq pièces d'un cent à votre poche droite avant la fin de la journée.
4. Répétez cet exercice tous les jours pendant deux semaines.
5. Après une semaine, prenez quelques minutes pour réfléchir à la façon dont cette stratégie a modifié votre comportement.
   - Est-ce que vous commencez automatiquement à reconnaître les comportements positifs d'un plus grand nombre d'élèves?
   - Est-ce que cela a permis de modifier le comportement de l'élève? Quel type de données est-ce que vous devez recueillir pour répondre à cette question?

Discuter avec des collègues

Le personnel scolaire a besoin d'endroits où il peut exprimer ses sentiments et ses frustrations en toute sécurité et « recharger ses batteries émotionnelles ». Discuter avec des collègues solidaires et des partenaires de la communauté qui travaillent à l'école est l'une des stratégies d'adaptation les plus efficaces.

Utiliser l'humour

Beaucoup d'éducateurs pensent qu'un sens de l'humour approprié est essentiel à la réussite à long terme du travail avec les élèves. Souvent, les élèves ayant des troubles de comportement cherchent à saisir le sens d'un grand nombre de facteurs de stress émotionnel élevé (p. ex., la modification de la structure familiale, la négligence et les mauvais traitements, les aptitudes limitées à la lecture) et certains élèves peuvent décharger leur douleur et leur frustration sur le personnel scolaire et leurs camarades.

Une étude récente (Talbot et Lumden, 2000) a révélé que les enseignants qui avaient tendance à utiliser l'humour dans leur salle de classe ressentaient moins de fatigue émotionnelle et avaient un plus grand sentiment de réussite personnelle. Un sens de l'humour approprié est également une stratégie efficace pour faire participer les élèves qui semblent désintéressés. L'humour peut être l'un des moyens les plus efficaces de désamorcer les situations de crise potentielles.

L'humour qui guérit (au lieu de blesser) :

- est sensible;
- est agréable à entendre;
- désamorce les situations difficiles;
- rapproche les gens.

Avoir un sens de l'humour dans la salle de classe consiste moins à faire des plaisanteries qu'à adopter une attitude détendue et optimiste à propos du travail et des surprises de la vie. Les membres du personnel scolaire qui ont un sens de l'humour approprié donnent aux élèves l'impression qu'ils aiment leur travail et qu'ils aiment leurs élèves.

Reconnaître les façons de faire une différence dans la vie des élèves

Les membres du personnel scolaire qui croient pouvoir améliorer le comportement et l'apprentissage des élèves sont plus susceptibles de penser que les élèves sont scolarisables et dignes de leur attention et de leurs efforts. Ils sont moins susceptibles d'assimiler le comportement problématique des élèves et plus susceptibles de garder une attitude empathique envers les élèves difficiles. Reconnaître les façons dont ces personnes et d'autres font une différence peut aider les membres du personnel scolaire à croire en leur capacité d'améliorer le rendement des élèves, et à prendre un engagement en ce sens.

Créer des partenariats entre la maison et l'école

Une collaboration étroite entre les personnes offrant un soutien professionnel, le personnel scolaire et les familles est particulièrement avantageuse pour les élèves ayant des troubles de comportement. Dans bien des cas, les enseignants doivent établir des rapports et une relation de confiance avec les parents afin de pouvoir discuter efficacement du programme d'études, des conséquences et des interventions en matière de comportement. De nombreuses familles, dont un ou plusieurs enfants ont des problèmes de comportement, ont vécu des expériences négatives avec l'école et sont parfois réticentes à participer.

Certains parents d'enfants ayant des troubles de comportement peuvent ne pas se sentir à l'aise de participer à des rencontres scolaires officielles, surtout s'ils n'ont jamais pris part à de telles rencontres auparavant. Dans des situations difficiles, la sollicitude et la préoccupation des parents pour leur enfant peuvent s'exprimer sous forme de tension, d'anxiété ou de frustration. Les enseignants doivent éviter de porter un jugement et de faire des suppositions. Les comportements des parents ne reflètent pas nécessairement leurs véritables sentiments ou la façon dont ils font face à la situation. Des problèmes émotifs ou autres peuvent nuire à l'établissement d'un climat de collaboration.

Voici quelques exemples de problèmes parentaux et familiaux que l'école pourrait être appelée à résoudre :

- Les parents qui ont eux-mêmes eu de la difficulté à l'école peuvent se sentir intimidés et mal à l'aise de travailler en partenariat avec les enseignants.
- Les parents peuvent se sentir coupables ou penser qu'ils sont, d'une façon ou d'une autre, responsables des difficultés de leur enfant. Certaines familles peuvent lutter contre des sentiments de perte, de peine ou d'embarras dans leur tentative de comprendre les troubles de comportement de leur enfant.
- La situation familiale peut compromettre la participation à l'éducation d'un enfant. Par exemple, les conflits entre les parents, le travail par quarts, les barrières linguistiques ou le fait d'avoir plus d'un enfant ayant des troubles de comportement.
- La culture des parents peut inclure la conviction que l'école et la maison sont deux univers séparés.

- Les parents peuvent avoir de la difficulté à accorder leur confiance et avoir besoin de temps pour se sentir à l'aise de parler de leur enfant.
- Les parents peuvent douter de la capacité de l'école à fournir un soutien adéquat à un élève ayant des troubles de comportement.
- Certains parents trouvent difficile de croire que leur enfant a des besoins différents de ceux des autres enfants, notamment si leur enfant n'a pas le même degré de difficulté à l'extérieur du milieu scolaire ou si l'enfant a certaines caractéristiques comportementales en commun avec d'autres membres de la famille.
- Les parents et le personnel scolaire peuvent avoir des opinions différentes au sujet du diagnostic particulier d'un enfant, de ce que cela signifie par rapport aux attentes et de la gravité du comportement problématique actuel.

Faire participer les parents nécessite du temps, de la confiance et la conviction que les parents sont des partenaires dans l'éducation de leur enfant. Les enseignants peuvent jouer un rôle de guide, notamment pendant les premières étapes, pour aider les parents à s'engager et à participer activement au processus. Les enseignants doivent aider les parents à comprendre la valeur de la collaboration de toute une équipe à la planification du renforcement du comportement, et le rôle qu'ils peuvent jouer pour s'assurer que le soutien offert reflète bien les forces et les besoins de leur enfant.

Prendre du temps au début de la rencontre pour fournir de l'information et discuter de ce que les parents et le personnel scolaire souhaitent tirer de ces rencontres. Ceci aide à favoriser un climat d'ouverture et de partenariat avec les parents. Plus les parents se sentent à l'aise avec l'équipe d'apprentissage de leur enfant, plus ils seront disposés à partager de l'information et des perspectives qui influenceront l'apprentissage de leur enfant.

Exemples de stratégies pour encourager la participation des parents

- *Adopter une politique de porte ouverte.*
  Informer les parents qu'ils peuvent venir visiter la salle de classe afin d'observer l'apprentissage de leur enfant et d'y participer. À l'occasion de la première journée portes ouvertes de l'année scolaire ou par l'entremise du bulletin d'information de la classe, leur fournir de l'information sur la façon d'organiser ces visites. Encourager les parents à partager leur savoir-faire et à participer aux évènements spéciaux, excursions, présentations et autres activités d'apprentissage.
- *Reconnaître le rôle des parents et leur contribution à l'équipe d'apprentissage de leur élève.*
  Les parents ont besoin de savoir que le personnel scolaire apprécie leur expertise et leurs commentaires. Les enfants peuvent agir différemment dans différents milieux. Il est donc essentiel de tenir compte des opinions et des expériences des parents afin de vraiment comprendre le comportement d'un enfant.
- *Être prêt à répondre aux questions des parents.*
  Par exemple, les parents peuvent poser des questions au sujet du plan de renforcement du comportement de leur enfant.
  – Quelle sera notre participation?
  – Devons-nous participer à toutes les rencontres de planification pour notre enfant? Si tel n'est pas le cas, de quelle façon allons-nous être tenus au courant de l'information partagée et des décisions prises lors de ces rencontres?

- Quand ont lieu les rencontres et combien de temps durent-elles?
- De quelle façon notre enfant peut-il participer à ce processus?
- Quel type de soutien spécial mon enfant recevra-t-il?
- Mon enfant aura-t-il toujours besoin de ce type de soutien?
- Quelle est la différence entre le plan de renforcement du comportement de cette année et celui des années précédentes? Peut-on le modifier à tout moment pendant l'année scolaire?
- Comment saurons-nous si le plan est efficace?
- Comment pouvons-nous prendre les dispositions nécessaires pour visiter la salle de classe afin de voir comment notre enfant se comporte?
- Que devons-nous faire à la maison pour apporter notre appui à notre enfant?
- Quelles sont les responsabilités de notre famille à l'égard des devoirs?
- Comment devons-nous renforcer les comportements scolaires positifs à la maison?
- Comment pouvons-nous communiquer avec les enseignants?
- Que signifie notre signature sur le plan de renforcement du comportement et le plan d'intervention personnalisé (PIP)? Que se passe-t-il si nous refusons de le signer?
- Quelles sont nos options si nous ne sommes pas d'accord avec le plan?
- Comment les progrès seront-ils communiqués?
- Mon enfant aura-t-il toujours besoin d'un plan de renforcement du comportement?

- *Profiter des rencontres parents-enseignant pour établir des partenariats.*
  Ajouter une note personnelle et positive aux rencontres. Lorsque cela est possible, offrir aux parents un choix d'heures pour la rencontre et communiquer directement avec eux en leur envoyant une note ou en les appelant. Leur accorder suffisamment de temps pour organiser leur emploi du temps. S'assurer que les parents ont bien reçu l'avis relatif à la rencontre. Étant donné que les élèves peuvent oublier de transmettre le message, un suivi téléphonique peut s'avérer nécessaire. Toujours fournir les coordonnées de l'école au cas où les parents auraient à replanifier une rencontre. Si possible, donner aux parents un ordre du jour ou un aperçu du but de la rencontre à l'avance afin qu'ils puissent réfléchir aux questions qu'ils souhaitent poser et aux sujets qu'ils veulent aborder.

- *Utiliser efficacement les rencontres relatives au plan de renforcement du comportement.*
  Accorder du temps pour les questions et la discussion. Partager de l'information au sujet des besoins de l'enfant en matière de comportement. Plus les parents connaissent les défis auxquels fait face leur enfant en matière de comportement et d'apprentissage, plus ils seront de bons partenaires. Les ressources peuvent inclure des copies d'articles pertinents et des adresses de nouveaux sites Web, ainsi que de l'information sur les conférences ou les ateliers susceptibles d'intéresser les parents. Demander à une personne de prendre en note les points prioritaires et en fournir une copie à tous les membres de l'équipe.

- *S'assurer que les parents comprennent les types de décisions qui doivent être prises lors de l'élaboration d'un plan de renforcement du comportement et leur demander de réfléchir à quels aspects du plan ils souhaitent contribuer.*
  Par exemple, les parents peuvent vouloir partager de l'information au sujet des forces de leur enfant, de ses besoins, de la façon dont il apprend le mieux, de renseignements médicaux, des stratégies efficaces utilisées à la maison et des objectifs qu'ils voudraient inclure dans le plan. Encourager les parents à s'entretenir avec leur enfant de ses forces, de ses besoins et de ses objectifs, et à partager cette information avec les membres de l'équipe.

L'outil 1 fournit des conseils aux parents qui participent à la planification du renforcement du comportement.

Exemples de stratégies pour aider les parents à se sentir plus à l'aise lors des rencontres

- *Envisager l'aspect pratique et le confort.*
  Prévoir les rencontres à des moments qui conviennent à tous, et les tenir dans un espace confortable et approprié.
- *Être sensible au degré d'aise des parents.*
  Tenir compte de ce fait lorsqu'il s'agit de déterminer le nombre de membres du personnel scolaire qui participeront aux rencontres.
- *Fournir à l'avance de l'information aux parents concernant l'objet de la rencontre et les sujets de discussion.*
  Ceci permet aux parents de réfléchir au sujet de discussion et de recueillir de l'information pertinente à présenter durant la rencontre.
- *Réfléchir à l'information précieuse que les parents pourraient devoir fournir.*
  Inclure une liste de questions avec l'avis de la rencontre ou l'ordre du jour proposé. Par exemple :
  - Est-ce qu'il y a des changements à la maison qui pourraient nuire au comportement de votre enfant, comme l'arrivée d'un nouveau membre dans la famille, une modification de l'horaire de travail de l'un des parents, de nouvelles activités parascolaires ou des changements au service de garde?
  - Est-ce qu'il y a de nouvelles mesures de soutien pour l'enfant, comme du temps passé avec un mentor ou un élève plus âgé?
  - Est-ce que l'élève a récemment subi des évaluations ou traitements médicaux ou autres?
- Encourager les parents à dresser une liste de questions clés qu'ils veulent aborder pendant la première rencontre et les rencontres subséquentes.
- Utiliser la disposition des chaises et des pupitres pour créer un climat de collaboration et d'égalité qui favorise la discussion.
- *Envisager d'utiliser un tableau-papier et des marqueurs pour prendre en note les mesures qui font l'objet d'un consensus lors de la rencontre.*
  Cette technique rend le processus plus visible pour tous les participants.
- *Valoriser l'information que les parents fournissent.*
  Prévoir du temps pendant la rencontre pour la réflexion et la discussion.

Résolution des différends

Il existe plusieurs stratégies pour résoudre les différends qui pourraient exister entre les parents et le personnel scolaire. Le premier plan d'action consiste à essayer de résoudre les problèmes directement avec les personnes qui travaillent avec l'élève, c'est-à-dire réunir ces dernières en tant qu'équipe d'apprentissage, et chercher des terrains d'entente qui satisfont tout le monde.

Conseils pour gérer les conflits et résoudre les différends avec les parents

- Établir que les intérêts de l'enfant doivent primer en tout temps.
- Préciser que la résolution des différends vise à procurer un avantage mutuel futur (p. ex., « J'apprécie votre volonté de… » ou « Je suis déterminé à trouver un plan qui fonctionnera pour tous »).
- Discuter des solutions se rapportant spécifiquement aux problèmes cernés et être prêt à offrir d'autres options.
- Se concentrer sur les problèmes, pas sur les émotions et la personnalité des participants ou sur les évènements passés qui ne sont plus pertinents.
- Demander aux parents d'indiquer clairement comment ils voient la situation et ensuite paraphraser leurs commentaires.
- Dans la mesure du possible, considérer les comportements séparément de l'élève et utiliser un langage neutre et dépourvu de jugement.
- S'efforcer de bien comprendre les préoccupations et les opinions des parents. Un désaccord survient parfois à la suite d'un malentendu.
- Toujours clarifier le problème avec exactitude et de tous les points de vue avant de proposer des solutions.
- Décider des compromis possibles. Une résolution efficace nécessite souvent des compromis, notamment lorsque les problèmes sont d'ordre émotif et sont complexes.
- S'assurer que les attentes sont réalistes et raisonnables, tant pour l'élève que pour le plan de renforcement.
- Indiquer clairement son accord avec les solutions convenues et encourager les parents à faire de même.

L'outil 2 fournit plus d'information concernant les rencontres axées sur la recherche de solutions et un exemple d'un plan de rencontres.

Carnets de communication entre la maison et l'école

Il y a de nombreuses façons pour le personnel scolaire et les parents de communiquer, notamment :

- appels téléphoniques et courriels périodiques;
- visites informelles;
- conférences et rencontres périodiques;
- carnets de communication entre la maison et l'école.

Lorsque les parents et le personnel scolaire sentent qu'il serait bénéfique de maintenir une communication régulière et fréquente entre la maison et l'école, ils peuvent choisir d'avoir un carnet de communication quotidien ou hebdomadaire. Il est important que les parents et le personnel travaillent ensemble pour décider de l'objet de ces systèmes de communication et de la façon de les maintenir. Idéalement, la communication devrait porter sur les objectifs scolaires et sur les objectifs relatifs aux comportements sociaux, qui ont été fixés et que l'élève tente d'atteindre. Ce système devrait être une façon de transmettre les bonnes nouvelles entre l'école et la maison.

La rédaction de notes anecdotiques à l'intention des parents à la fin d'une journée occupée peut s'avérer difficile à gérer pour le personnel scolaire, surtout si c'est la méthode de communication retenue pour plusieurs élèves. La rédaction de notes non structurées peut également contribuer à transmettre des messages incohérents. Ces notes peuvent accidentellement accorder trop d'importance à un seul comportement ou ne pas mettre suffisamment l'accent sur les comportements positifs.

Les listes de contrôle qui indiquent sur une échelle (p. ex., constamment, parfois, rarement, jamais) la fréquence d'un comportement observable à différents moments de la journée d'école sont plus faciles à gérer et constituent la façon la plus directe de communiquer.

Les descriptions du comportement et les données devraient être écrites dans un langage facile à comprendre par les parents (et par les élèves). Ces listes de contrôle peuvent fournir une rétroaction utile aux élèves et peuvent inclure un élément de réflexion personnelle qui encourage les élèves à évaluer leur comportement de la journée et à le communiquer eux-mêmes.

Il est important de mettre au point des stratégies pour éliminer le maximum de stress ressenti par l'élève, sa famille et le personnel scolaire en ce qui concerne le système de communication. Les élèves peuvent avoir besoin d'un système de rappel spécial pour ne pas oublier d'apporter le carnet à la maison et de le rapporter à l'école. Les technologies telles que la messagerie électronique peuvent offrir des solutions novatrices. De plus, la vie privée des élèves et de leurs familles doit être protégée. Aucun renseignement confidentiel potentiellement embarrassant ou néfaste ne doit donc paraître dans le carnet. Le ton doit être positif et le carnet doit toujours être un moyen de faire travailler ensemble la famille et le personnel scolaire pour appuyer et encourager l'élève.

L'outil 3 : Carnet de communication entre la maison et l'école est un modèle de carnet de communication.

Ressources à l'intention des parents

Le document *L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux* propose des renseignements pratiques sur la mise sur pied d'une équipe d'apprentissage, la mise au point d'un PIP, la planification des transitions, la résolution des différends et l'importance de rester informé. Télécharger le fichier PDF du site Web d'Alberta Education à l'adresse <http://education.alberta.ca/media/525402/equipe.pdf>.

Renforcer les relations entre camarades de classe

Les élèves ayant des troubles de comportement éprouvent souvent de la difficulté à établir des relations positives avec leurs camarades parce qu'ils ne maîtrisent peut-être pas les habiletés sociales nécessaires pour négocier et faire des compromis dans leurs amitiés. Ils ont également tendance à établir des relations avec d'autres élèves qui ont des troubles de comportement semblables aux leurs et cela accentue les défis sociaux auxquels les relations avec les pairs peuvent donner lieu.

Exemples de stratégies pour établir des relations entre camarades

- Encourager les élèves à travailler ensemble sur certains projets et les aider à comprendre ainsi qu'à jouer les différents rôles nécessaires au travail de groupe efficace.
- Faire participer les élèves à des jeux et autres activités récréatives (sous la surveillance et l'appui d'un adulte).
- Utiliser le jeu de rôles pour enseigner d'autres manières de réagir aux difficultés sociales ou aux conflits entre camarades.
- Établir des directives ou dresser une liste de stratégies pour les élèves ayant des difficultés sur le plan social. Ces soutiens peuvent les aider à commencer à régler les petites difficultés entre eux.
- Regrouper les élèves de façon stratégique. Chercher à former des groupes d'élèves qui travaillent bien ensemble.
- Offrir une surveillance adéquate pendant le travail de groupe afin de s'assurer que le comportement positif est renforcé et intervenir rapidement si de l'intimidation ou d'autres comportements problématiques se produisent.

Utilisation de la reformulation au lieu de la critique

Chercher des occasions de montrer aux élèves une nouvelle image d'eux-mêmes. Au lieu de faire ressortir ce qui cloche, décrire ce qui est correct et ce qui reste à faire.

Utiliser intentionnellement des descriptions positives au lieu de descriptions négatives. Dans le document *Raising Your Spirited Child* (1991), Mary Sheedy Kurcinka établit un contraste entre les descriptions négatives et les descriptions positives. Par exemple :

Descriptions négatives	**Descriptions positives**
Exigeant	Ses normes sont élevées
Bruyant	Enthousiaste
Argumentateur	Résolu, très engagé face à ses objectifs
Indiscret	Curieux
Indiscipliné	Énergique
Explosif	Dramatique
Inattentif	Perceptif

Il existe quatre étapes simples pour renommer et reformuler les traits négatifs dans un langage positif.

1. Pensez à un élève ayant un comportement problématique.
2. Renommez un ou plusieurs de ses traits négatifs en traits positifs.

   P. ex., entêtement = détermination

   insolence = honnêteté

   mouvement constant = énergie
3. Déterminez quels traits positifs vous voulez les encourager à mettre en pratique.
4. Formulez une phrase positive.

Exemple : avec un élève qui a tendance à être insolent, « Mathieu, j'apprécie ton honnêteté lorsque tu donnes ton opinion. Comment pourrais-tu le faire de façon plus respectueuse et plus courtoise? » Avec un élève actif et agité, « Hélène, tu as une belle énergie. Maintenant, tu dois concentrer cette énergie sur ton projet d'études sociales et terminer ton tableau. »

Ce type de reformulation peut aider les élèves à modifier l'image mentale qu'ils ont d'eux-mêmes et leur capacité d'influencer les situations.

Enseigner un monologue intérieur positif

Les élèves ayant des troubles de comportement utilisent souvent un monologue intérieur après une confrontation ou une situation accusatoire pour renforcer la perception négative qu'ils ont déjà d'eux-mêmes. Ils peuvent se dire, « Ah, quel idiot je suis » ou « Pourquoi ai-je dit cela? Ce que je peux être stupide! »

Enseigner de manière explicite et systématique comment remplacer le monologue intérieur négatif par un monologue intérieur positif. Par exemple :

- Enseigner des exemples de monologue intérieur positif : « J'ai bien fait cela », « J'ai essayé cette tâche », « J'ai reconnu que me faire traiter de nom par Suzanne était un élément déclencheur, j'ai donc bien fait de m'éloigner », ou « J'ai fait une erreur, mais je dois rester calme ».
- Lors de l'enseignement et de la répétition d'un comportement nouveau ou de remplacement, inciter les élèves à utiliser un monologue intérieur positif.
- Inciter les élèves à utiliser un monologue intérieur positif lorsqu'un incident se produit en classe.
- Montrer la technique du monologue intérieur positif en formulant des commentaires comme « J'ai fait du bon travail sur ce tableau », « J'ai de la difficulté à accepter les erreurs, mais je suis prêt à essayer quelque chose de nouveau », « Nous faisons tous des erreurs; quelle leçon puis-je tirer de la présente situation? »
- Donner des exemples d'autres personnes utilisant la technique du monologue intérieur positif, en particulier des camarades populaires, des adultes admirés ou des héros du monde du sport.

La modification de la salle de classe

> « Les élèves ont besoin d'une structure qui leur transmet le message que la salle de classe est un endroit sécuritaire et prévisible où se déroule l'apprentissage. » [Traduction]
>
> – Robert Marzano.
> *Classroom Management That Works*

L'aménagement de l'école et de la salle de classe contribue à l'efficacité des programmes éducatifs et des appuis destinés aux élèves ayant des troubles de comportement. Un espace aménagé avec soin est également bénéfique pour les autres élèves. Une classe sécuritaire, en ordre, calme, souple et bien organisée accroît l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Commencer par effectuer une analyse de l'espace afin d'évaluer l'organisation globale de la salle de classe et l'incidence que celle-ci pourrait avoir sur l'apprentissage et le comportement.

L'outil 4 offre des conseils sur l'évaluation de l'aménagement d'une salle de classe.

Exemples de stratégies pour faire en sorte que l'espace soit calme et silencieux

- *Réduire le niveau de bruit.*
  Poser de la moquette sur le sol ou sur une partie du sol, ou placer des balles de tennis ou des morceaux de tapis sous les pattes des pupitres et des chaises.
- *Évaluer l'environnement acoustique de la salle de classe.*
  Vérifier s'il y a des bruits qui dérangent et prendre des mesures pour les réduire, p. ex., des appareils d'éclairages et des conduites de chauffage qui produisent un bourdonnement ou un ronflement, le bruit de la circulation et le bruit provenant d'autres salles de classe.
- *Fournir des casques d'écoute aux élèves pour masquer le bruit pendant les périodes de travail silencieux.*
  Certains élèves sont incapables de faire abstraction des bruits de fond et sont distraits par la conversation d'un enseignant avec un autre élève ou même par le tic-tac d'une horloge.
- *Créer une ambiance relaxante.*
  Essayer de faire jouer de la musique reposante lorsque les élèves travaillent individuellement à leurs pupitres.
- *Envisager de modifier la disposition du mobilier.*
  Disposer les meubles et les cloisons de la salle de classe de manière à créer des espaces de circulation qui incitent les élèves à ne pas courir et réduisent leur tendance à se déranger les uns les autres pendant qu'ils travaillent.

- *Réduire les distractions.*
  Envisager l'utilisation d'habillages de fenêtres pour réduire les effets du bruit, de la température, de l'éclairage et des distractions visuelles.

Organiser l'espace de la salle de classe de manière plus polyvalente

Si l'espace le permet, aménager la salle de classe de manière à créer plusieurs aires d'activités distinctes. Par exemple, aménager différents espaces pour l'utilisation des ordinateurs, les expériences scientifiques, les projets artistiques et d'autres sujets et activités. Les élèves apprennent que chaque espace est réservé à une activité particulière.

Aménager des aires de travail séparées pour les différentes tâches ou les différentes parties de la journée. Par exemple, utiliser une table à l'avant de la classe pour l'enseignement en groupe ou le travail en position assise. Assigner des tables à un emplacement différent pour le travail en petit groupe ou individuel.

Utiliser des isoloirs et d'autres espaces autonomes comme des « bureaux privés » où les élèves peuvent travailler. Les utiliser pour limiter les distractions ou comme espaces où les élèves peuvent se calmer ou reprendre leurs esprits après un comportement déchaîné. Ne pas les associer à un lieu de punition en n'y envoyant les élèves que lorsqu'ils se comportent de façon inappropriée. Inviter les élèves à réfléchir au fait que les adultes préfèrent souvent travailler dans des bureaux ou espaces de travail individuels.

Demander aux élèves d'organiser leur espace de travail personnel afin de favoriser un apprentissage efficace et d'acquérir des habitudes de travail autonome.

Exemples de stratégies pour aider les élèves à s'organiser

- *Créer des espaces de rangement individuels.*
  Accorder aux élèves de l'espace supplémentaire près de leurs pupitres (par exemple, une tablette ou un bassin en plastique) où ils peuvent ranger et organiser leurs objets personnels. Les objets placés à la hauteur des yeux seront plus faciles à trouver et à ranger.
- *Ranger les fournitures dans des cartons.*
  Identifier les cartons à l'aide d'indices visuels et de mots. Garder ces cartons au même endroit afin que les élèves sachent toujours où les trouver. Utiliser des étiquettes de couleur ou des cartons de couleur, par exemple, le jaune pour les cours de langue et le bleu pour les mathématiques.
- *Prévoir des boîtes contenant des crayons, des stylos, des crayons de couleur, des ciseaux, des bâtonnets de colle, des règles et du papier, que les élèves peuvent emprunter.*
  Les élèves peuvent devenir plus autonomes s'ils peuvent emprunter certaines fournitures de la classe sans avoir à demander la permission.
- *Travailler en coopération avec chaque élève afin de déterminer ce dont chacun a besoin pour s'organiser.*
  Par exemple, leur poser les questions suivantes :

– « De quelle façon peux-tu organiser l'intérieur de ton pupitre pour que le papier, le crayon et la gomme à effacer soient toujours à portée de main? »
– « Que dois-tu faire avec tes devoirs pour toujours les trouver rapidement? »

- *Encourager les élèves à bien étiqueter leurs fournitures.*
  Prévoir du temps en classe pour mettre leur nom sur les articles personnels et les espaces de rangement, y apposer des photos ou un symbole personnel de la couleur de leur choix.
- *Inviter les élèves à ranger leurs effets personnels.*
  Encourager les élèves à placer leurs cahiers, stylos, gommes à effacer, règles et autres articles, au même endroit à la fin de chaque activité.
- *Certains élèves ont avantage à ne rien avoir dans ou sur leurs pupitres, qui puisse les distraire.*
  Vider leurs pupitres et garder leurs fournitures à proximité. Ou encore, tourner les pupitres afin que l'ouverture soit du côté opposé à l'élève.
- *Suggérer des façons silencieuses et discrètes de « bouger ».*
  Certains élèves trouvent utile d'avoir des objets à manipuler comme une balle en mousse à comprimer.
- *Envisager l'emplacement des casiers.*
  Lorsque cela est possible, assigner des casiers individuels (plutôt que des casiers partagés) dans un endroit où il y a moins de circulation afin de fournir un accès plus facile dans un espace moins encombré.
- *Veiller à ce qu'ils soient faciles à déverrouiller.*
  Les cadenas à clé conviennent peut-être mieux que les cadenas à combinaison. Envisager aussi les cadenas à lettres.
- *Encourager les élèves à garder leurs casiers bien rangés.*
  Enseigner certaines stratégies telles que ranger dans le bas du casier les livres qu'ils doivent utiliser le matin et, sur le dessus, les livres qu'ils doivent utiliser l'après-midi. Prévoir une période de rangement hebdomadaire de manière à éviter l'encombrement.
- *Fournir des rappels visuels.*
  Demander aux élèves d'afficher l'horaire quotidien et le calendrier mensuel des devoirs à l'intérieur des portes de leurs casiers.

Réserver un espace spécial pour l'enseignement individuel[2]

Les élèves ayant des troubles de comportement bénéficient souvent de la disponibilité d'endroits désignés pour l'enseignement comme :

- un endroit calme pour l'enseignement individualisé avec l'enseignant, un aide-enseignant ou un camarade désigné;
- un endroit où l'élève peut aller travailler sur certaines aptitudes scolaires en compagnie d'un autre élève;
- un endroit où un élève peut aller avec d'autres élèves choisis pour jouer à des jeux qui favorisent l'acquisition d'habiletés sociales.

2. Adapté avec la permission de Dwaine Souveny et Dianna Souveny. *ABCs for Success with Attention Deficit Disorders*, Red Deer (AB), Dynamic Networks, 2000.

Les enseignants peuvent également demander à ces élèves de se rendre à un endroit prédéterminé, à titre de conséquence, lorsqu'ils adoptent un comportement négatif comme refuser de faire les travaux demandés, déranger le cours ou faire mal à un autre élève. Par exemple :

- un endroit à l'écart comme un pupitre ou une table au fond de la classe ou à un endroit désigné à l'extérieur de la salle de classe;
- un endroit de retrait, généralement à l'extérieur de la salle de classe, où l'élève se rend après avoir eu un comportement très problématique.

Pour de plus amples renseignements sur l'utilisation du temps de retrait, consulter les pages 61 à 63.

Il peut être nécessaire de placer le pupitre des élèves ayant des troubles de comportement à un endroit particulier de la salle de classe, par exemple, près de l'enseignant ou de camarades qui ont une influence positive, ou encore à l'avant de la classe dans une rangée extérieure où il y a moins de distractions. Lorsque les élèves sont assis près de l'enseignant, ils peuvent remarquer certains signaux comme le contact visuel et des gestes de la main, et l'enseignant peut répéter discrètement les directives sur un ton que seul l'élève visé peut entendre.

Dans la mesure du possible, placer l'élève loin :

- des distractions auditives et visuelles, comme les fenêtres et les objets à manipuler;
- d'autres élèves qui se laissent facilement distraire ou avec lesquels il pourrait y avoir un conflit.

Aménager un coin de sécurité[3]

Désigner un petit coin de la classe où les élèves peuvent aller, un à la fois, pour se détendre, faire le point et réfléchir. Cet endroit est différent de l'espace réservé au temps de retrait puisque les élèves choisissent eux-mêmes d'y aller. Il ne devrait pas faire partie des conséquences négatives. Au contraire, les élèves peuvent utiliser cet endroit lorsqu'ils sont contrariés ou qu'ils sont fâchés, et qu'ils ont besoin de temps pour se calmer et reprendre leurs esprits.

Choisir un endroit de la salle de classe qui est assez à l'écart, mais qui permet à l'enseignant de voir en tout temps qui s'y trouve.

Aménager cet endroit avec une chaise confortable et un sac d'objets comme une balle souple ou quelques animaux en peluche qui peuvent aider les élèves à se calmer.

Présenter le concept du coin de sécurité en enseignant aux élèves une stratégie pour se calmer (par exemple, respirer et compter jusqu'à dix), en leur demandant de s'exercer à utiliser cette stratégie et en discutant des règles d'utilisation de l'endroit sécuritaire :

3. Adapté avec la permission de Becky Bailey. 7 *Skills Poster Set*, Oviedo (FL), Loving Guidance, 2003, <http://www.consciousDiscipline.com>.

1. Tu peux aller dans le coin de sécurité lorsque tu es fâché ou triste, ou lorsque tu veux être seul.
2. Le coin de sécurité ne peut recevoir qu'une seule personne à la fois.
3. Si tu as besoin d'aller dans le coin de sécurité et que quelqu'un y est déjà, tu peux :
   - attendre que la personne soit sortie;
   - lui demander si tu peux avoir ton tour;
   - t'asseoir à une table près du coin de sécurité en silence et seul jusqu'à ce que l'endroit soit disponible;
   - utiliser une autre stratégie pour te calmer.

Développer des routines de classe efficaces

L'enseignement d'une nouvelle routine nécessite un vocabulaire clair et concis, un enseignement direct, de la pratique et un suivi. Ce processus peut prendre de deux à six semaines.

Les élèves ayant des troubles de comportement peuvent avoir besoin d'aide supplémentaire pour maîtriser les routines suivantes :

- entrer en classe;
- interagir avec les autres;
- attirer l'attention de l'enseignant, lui demander sa permission ou son aide;
- utiliser les fournitures ou le matériel;
- respecter les délais prévus pour une tâche;
- terminer les travaux;
- utiliser le temps d'apprentissage informel;
- demander des choix ou des options de rechange;
- demander du temps pour parler à l'enseignant d'une question personnelle;
- savoir quoi faire dans des situations d'urgence comme les exercices d'évacuation en cas d'incendie.

Exemples de stratégies pour développer des routines de classe efficaces

- *Enseigner directement toutes les routines.*
  « Ceci est la façon de se préparer pour les mathématiques »; « Donne-m'en cinq signifie… »
- *Répéter et renforcer les routines fréquemment*, notamment au début de l'année scolaire et lorsqu'un nouvel élève se joint à la classe.
- *Dresser des listes de contrôle pour diverses routines.*
  Les placer stratégiquement dans la salle de classe, dans le vestiaire, le coin d'écoute, le coin de lecture ou sur les pupitres des élèves.

- *Encourager les élèves à utiliser le monologue intérieur lorsqu'ils exécutent des routines.*
  À l'aide d'images et de mots, leur montrer et leur faire répéter ce qu'ils doivent faire durant chaque routine. Enseigner d'abord des routines courtes (une, deux ou trois étapes), puis ajouter d'autres étapes.
- *Utiliser la correction, et non les conséquences, durant l'enseignement de routines.*
  Encourager les élèves à dresser leurs propres listes ordonnées d'activités et de tâches à effectuer régulièrement, par exemple, se préparer à travailler ou préparer son sac d'école à la fin de la journée.
- *Encourager les élèves à créer leurs propres routines.*
  Les aider à créer des listes séquentielles d'activités et de tâches à compléter régulièrement, par exemple, se préparer à travailler ou ranger ses devoirs.

> « L'enseignement est un acte d'engagement stratégique. » [Traduction]
>
> – James Bellanca. « Teaching for Intelligence: In Search of Best Practices »

L'étendue et la gravité des troubles de comportement des élèves peuvent nuire à leur apprentissage en classe et à leur réussite scolaire. Par conséquent, ils peuvent :

- ne pas profiter de nombreuses expériences scolaires;
- ne pas posséder des aptitudes et notions scolaires de base;
- posséder des aptitudes insuffisantes au travail et aux études;
- avoir acquis des habitudes liées à l'évitement des tâches scolaires difficiles;
- avoir des attitudes négatives envers l'école et l'apprentissage, et se percevoir comme des apprenants sans talent.

À mesure que le comportement des élèves s'améliore et se stabilise, ils peuvent avoir besoin de plus d'adaptations scolaires et d'accommodements pour soutenir leur apprentissage scolaire. Un enseignement efficace s'adapte au niveau de rendement des élèves et les aide à progresser.

Tenir compte du moment où les activités se déroulent

Certains élèves apprennent mieux et sont plus réceptifs le matin; d'autres travaillent mieux l'après-midi. Essayer de proposer des tâches et des activités plus difficiles aux moments où l'élève est le plus réceptif, et réduire les attentes et accorder plus de pauses aux autres moments. Également, faire alterner des tâches moins intéressantes avec des tâches présentant beaucoup d'intérêt. Par exemple, voici une séquence possible :

- lire à voix haute avec l'enseignant;
- faire une courte rédaction;
- jouer à un jeu avec un partenaire;
- réviser une rédaction;
- faire une activité physique.

L'élan comportemental consiste à amener un élève à exécuter une tâche qu'il aime, puis à passer assez rapidement à une tâche qu'il aime moins pendant qu'il est encore actif et dans un état d'esprit positif. Par exemple, jouer une partie de serpents et échelles pendant quelques minutes et ensuite placer des mots étiquettes sur certains des carrés que l'élève doit lire pendant la partie. Utiliser des directives qui seront exécutées rapidement et facilement, utiliser des demandes brèves et simples, ensuite passer à des demandes moins intéressantes une fois que l'élève en a déjà exécuté plusieurs.

Enseigner aux élèves des stratégies pour terminer leurs tâches

Si les élèves éprouvent de la difficulté à terminer leurs tâches, il faut investir du temps pour leur enseigner les aptitudes nécessaires. Voici un exemple d'une séquence d'enseignement étape par étape.

1. Fixer un « moment pour terminer les tâches » deux fois par jour. Utiliser un indice visuel particulier (comme un signal) qui indique que cette formation est sur le point de commencer.
2. Régler la minuterie pour le temps alloué. Commencer par une durée adaptée à l'élève (p. ex., de deux à dix minutes) et réduire ensuite la durée de façon progressive une fois que l'élève a mené à bien la tâche dans le délai prescrit à raison de trois séances sur quatre. Continuer à réduire le temps alloué jusqu'à ce qu'il corresponde à celui des autres élèves.
3. Proposer aux élèves des tâches adaptées à leur niveau de compétence scolaire et qu'ils peuvent aisément accomplir dans le délai alloué.
4. Fournir le renforcement convenu lorsqu'une tâche est achevée.
5. Si les élèves ne terminent pas la tâche dans le délai alloué, reprendre le matériel sans toutefois donner de renforcement positif. Ne pas donner de conséquences négatives non plus étant donné qu'il s'agit simplement d'une séance de formation et d'exercice. Si les élèves ne réussissent pas à mener à bien la tâche à raison d'au moins deux tentatives sur quatre, essayer d'offrir un apprentissage orienté sur la réussite en augmentant le temps alloué ou en rendant la tâche plus facile.
6. Féliciter l'élève pour :
   - avoir exécuté la tâche (p. ex., « Tu t'es bien débrouillé en associant les villes aux provinces appropriées »);
   - avoir terminé la tâche (p. ex., « Tu as atteint ton objectif de terminer la page au complet »).
7. Lorsque les tâches sont terminées dans le délai accordé à l'ensemble de la classe, féliciter cet élève d'y être parvenu.
8. Lorsque la tâche est achevée en moins de quatre minutes de plus que le temps alloué à l'ensemble de la classe, commencer à éliminer graduellement les félicitations et les récompenses, et les utiliser de façon intermittente.

La compréhension du comportement individuel des élèves

> « Toujours présumer que la motivation relative à un comportement donné est positive, mais qu'elle peut être exprimée de façon négative. » [Traduction]
>
> – Richard L. Curwin et Allen N. Mendler.
> *Discipline with Dignitity*

Afin d'appuyer efficacement les élèves ayant des troubles de comportement et de les aider à acquérir des comportements nouveaux et plus positifs, les enseignants doivent comprendre les motifs qui poussent les élèves à agir comme ils le font. Savoir reconnaître le comportement problématique des élèves est un moyen efficace de le comprendre. Dans de nombreux cas, le comportement problématique permet aux élèves d'obtenir ce qu'ils veulent ou d'éviter ce qu'ils ne veulent pas.

Les motifs du comportement peuvent varier d'un élève à un autre. Par exemple, un élève peut frapper quelqu'un parce qu'il veut qu'on le laisse seul, un autre frappe pour obtenir un objet ou pour attirer l'attention.

Les projets de recherche et les pratiques exemplaires fondées sur les données probantes ont permis de découvrir les principes suivants[4].

- Le comportement est appris et, par conséquent, il peut être désappris.
- Chaque élève est unique et, par conséquent, chaque élève nécessite une méthode personnalisée fondée sur le but ou les motifs de son comportement.
- La première étape d'une intervention consiste à déterminer à quel besoin, quel but ou quels motifs le comportement répond.
- Le comportement est influencé par le type de renforcement ou autres conséquences reçues après que le comportement est observé.
- Les enseignants et les équipes en milieu scolaire ont besoin de données d'observation pour déterminer la fonction du comportement et les effets des antécédents et des conséquences entourant ce comportement.
- Les enseignants et les équipes en milieu scolaire ont besoin de comprendre la fonction du comportement afin de choisir des stratégies d'enseignement appropriées.
- La modification du contexte ou du milieu peut contribuer à améliorer le comportement de l'élève.
- La collecte de données et le suivi continu du programme reposent sur la prise de décision initiale.

4. Adapté avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment, Teaching Strategies*, 2e édition, Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 14, 15, 16.

- Les enseignants et les équipes en milieu scolaire peuvent améliorer leurs compétences et leur capacité à satisfaire les besoins d'apprentissage des élèves ayant des troubles de comportement en utilisant un processus qui comprend ce qui suit :
  – la compréhension et l'observation des comportements;
  – la mise en œuvre de renforcement des comportements positifs;
  – l'application de stratégies d'enseignement correspondant aux besoins de l'élève.

Le comportement est appris

Les élèves apprennent un modèle de comportement par l'observation ou par la rétroaction et les conséquences.

Observations

Les gens apprennent de nouveaux comportements en observant le comportement des autres, c'est-à-dire par l'apprentissage social ou l'apprentissage par l'exemple. Ils voient les autres agir d'une certaine façon et les imitent. Par exemple, Marie entend que l'enseignant a dispensé d'autres élèves de remettre leurs devoirs parce que ces derniers disent les avoir oubliés à la maison. Donc, elle utilise une excuse semblable. Les parents de Bernard l'encouragent à frapper les autres comme moyen de « leur tenir tête ». Par conséquent, lorsque Bernard se sent frustré par ses camarades, il réagit en les frappant.

Rétroaction et conséquences

Les élèves apprennent les comportements par la rétroaction et les conséquences qu'ils reçoivent à la maison ou à l'école. Il arrive parfois que la rétroaction ou les conséquences renforcent accidentellement les comportements négatifs. Par exemple, un enseignant répond à un élève qui s'exclame souvent pendant les cours en lui accordant plus d'attention, ce qui est exactement ce que l'élève voulait. Il arrive parfois que des élèves essayent de se faire renvoyer d'un cours afin d'éviter une tâche ou une activité qu'ils n'aiment pas.

Fonctions du comportement

Tout comportement a une fonction. La fonction consiste souvent à :

- obtenir quelque chose (comme de l'attention, des activités, des objets ou du contrôle);
- éviter quelque chose (comme certaines activités ou situations sociales).

De plus, une faible tolérance à la frustration peut également contribuer au comportement problématique.

Obtenir quelque chose

- La recherche montre que certaines personnes ont besoin de très peu d'attention alors que d'autres en ont besoin de beaucoup. Certains élèves qui sont incapables d'obtenir de l'attention d'une manière appropriée recourent à des comportements négatifs comme s'exclamer en classe, déranger ou frapper d'autres élèves, ou lancer des jurons.

- Certains élèves agissent de manière agressive afin d'obtenir d'autres élèves les objets qu'ils convoitent.
- Certains élèves peuvent intentionnellement adopter un comportement oppositionnel afin de contrôler leur environnement.

Éviter quelque chose

- Les élèves qui n'aiment pas avoir de l'attention, ou du moins certains types d'attention, s'éclipsent ou refusent de participer afin d'éviter cette attention.
- Certains élèves peuvent présenter un comportement inapproprié en classe afin d'éviter d'exécuter une tâche ou de répondre à une question lorsqu'ils ne connaissent pas la réponse. Ils sont davantage préoccupés par la nécessité de ne pas avoir l'air « stupide » que par les conséquences de leur comportement. Déranger le cours leur permet parfois de sortir de la classe et d'éviter la situation pendant un moment.
- Les élèves peuvent mentir ou tricher pour éviter les conséquences désagréables de leur comportement négatif.

Évènements déclencheurs

Dans bien des cas, un évènement déclenche une réaction émotionnelle ou un comportement problématique.

Les déclencheurs « rapides » typiques du milieu immédiat incluent notamment :

- se faire demander quelque chose;
- se faire dire « non »;
- recevoir une rétroaction négative ou une conséquence négative;
- se trouver dans des situations stressantes, par exemple, l'enseignant demande une réponse en classe ou l'élève est anxieux à l'idée de passer un examen ou de faire partie de grands groupes;
- se trouver à proximité d'une personne que l'élève perçoit comme étant un adversaire;
- l'absence de l'enseignant;
- la perception qu'une personne a dit ou fait quelque chose qui est menaçant ou déplaisant;
- avoir une réaction excessive aux travaux scolaires que l'élève juge trop difficiles, trop complexes ou non pertinents.

Les « déclencheurs lents » qui peuvent donner lieu à un comportement négatif plus tard incluent notamment :

- des facteurs familiaux comme la dépression d'un parent, de la colère dans la famille, des parents inefficaces, la séparation des parents, la perte d'un parent ou les mauvais traitements;
- des problèmes médicaux et de santé comme le manque de sommeil, une mauvaise alimentation ou les effets de médicaments;
- des facteurs sociaux et communautaires comme les camarades (y compris les bandes) ou les activités parascolaires.

Il peut être difficile de déterminer l'évènement déclencheur si vous ne comprenez pas les antécédents d'un élève ou les caractéristiques de son stade de développement actuel. L'enseignant peut demander à un élève de se rappeler ce à quoi il pensait ou ce qu'il ressentait avant de perdre le contrôle, mais l'élève peut ne pas être en mesure de donner une réponse utile.

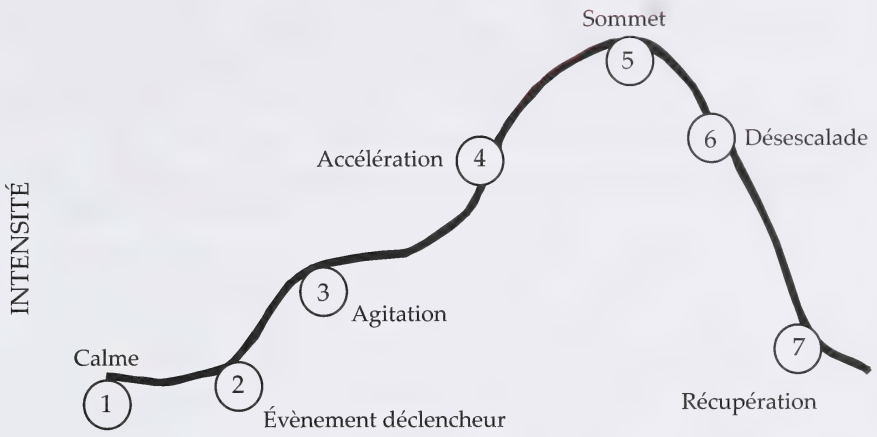
L'élément déclencheur peut ne pas être facilement décelable puisqu'il peut découler de ce qui suit :

- une frustration qui s'accumule pendant la journée et qui se traduit par une plus grande agitation, une autostimulation ou un élève qui se couvre les yeux ou les oreilles;
- des images, des sons ou des odeurs que l'élève trouve irritants (p. ex., des bruits intenses comme une alerte d'incendie ou des odeurs prononcées);
- des sons ou des odeurs qui suscitent des souvenirs liés à un traumatisme comme les mauvais traitements.

Le cycle de l'escalade

Certains élèves éprouvent de la difficulté à reconnaître les évènements qui déclenchent leur comportement problématique et par conséquent, ils ont une capacité limitée à empêcher ce comportement de s'aggraver. D'autres peuvent être capables de reconnaître le cycle de l'escalade, mais choisissent tout de même de se comporter de manière inappropriée. Les enseignants doivent comprendre le cycle de l'escalade et acquérir des compétences pour gérer les situations explosives de façon proactive.

Le cycle de l'escalade[5]



Le meilleur moment pour enseigner un comportement nouveau ou de remplacement est lorsque l'élève se trouve dans la phase calme du cycle illustré ci-dessus. Les élèves peuvent mettre ce comportement en pratique dans le cadre de jeux de rôles, et ensuite l'utiliser dans des situations réelles.

Exemples de stratégies pour désamorcer les situations conflictuelles

- *Utiliser des techniques de réduction du stress brèves et simples avant de réagir à une remarque ou à un comportement.*
  Par exemple, inspirer plus profondément que d'habitude et expirer lentement. Cette technique a également l'avantage de procurer du temps supplémentaire pour planifier une réponse appropriée.
- *Répondre à l'élève sur un ton neutre, professionnel et calme.*
  Les gens interprètent souvent leurs états émotifs en fonction de leurs propres indices comportementaux. Parler calmement est plus susceptible de vous aider à croire que vous êtes calme (et à agir calmement), même si vous êtes dans une situation stressante.
- *Les réponses doivent être brèves.*
  Les réponses brèves donnent moins de contrôle aux élèves sur l'interaction et elles peuvent également empêcher de récompenser accidentellement le comportement négatif d'un élève en lui donnant trop d'attention.
- *Utiliser des techniques bien planifiées et positives pour interrompre l'escalade de la colère d'un élève.*
  Ces types de tactiques ont le potentiel de transformer une confrontation potentielle en une conversation productive. Les tactiques d'interruption doivent être positives et respectueuses, comme détourner l'attention des élèves des conflits en attirant leur attention vers des activités ou sujets plus positifs.

5. Reproduit avec la permission de Geoff Colvin. *Managing the Cycle of Acting-Out Behaviour in the Classroom*, Eugene (OR), Behavior Associates, 2004, p. 12.

- *Essayer de reformuler les points essentiels des préoccupations d'un élève.*
  Beaucoup d'élèves ne possèdent pas les aptitudes nécessaires pour négocier efficacement avec les adultes. Il en résulte que les élèves peuvent se fâcher et être sur la défensive lorsqu'ils veulent se plaindre à l'enseignant, même lorsque la plainte est fondée. Montrez que vous cherchez à comprendre l'inquiétude de l'élève en résumant les points cruciaux de sa préoccupation à l'aide des mots de l'élève. Utilisez des phrases comme, « Laisse-moi m'assurer que je comprends bien... », « Est-ce que tu me dis que... », « Il me semble que tes préoccupations sont... ». Écouter activement en utilisant la reformulation indique un respect pour les points de vue des élèves et peut aider à améliorer la compréhension de leur problème.
- *Utiliser des questions ouvertes pour mieux comprendre la situation problématique et trouver des solutions.*
  Demander qui, quoi, où, quand et comment, par exemple, « Qu'est-ce qui t'a choqué quand tu as parlé avec Serge? » et « Où étais-tu quand tu as réalisé que tu avais égaré ton livre de science? » En général, il faut éviter de demander « pourquoi », car l'élève perçoit ce genre de questions comme un blâme (p. ex., « Pourquoi t'es-tu battu avec Jean? ») Certains élèves peuvent également devenir encore plus frustrés de se faire demander « pourquoi », car ils ne sont peut-être pas en mesure de répondre à ces questions.
- *Utiliser des stratégies non verbales pour désamorcer les confrontations potentielles.*
  Lorsque deux personnes se disputent, elles adoptent souvent de façon inconsciente la posture émotionnelle de l'autre. Par exemple, pointer du doigt lorsque l'autre personne pointe du doigt, être debout lorsque l'autre personne est debout, etc. Afin de faire baisser la tension lorsqu'un élève est visiblement agité, il faut s'asseoir à côté de l'élève (une posture moins menaçante) au lieu de rester debout.
- *Poser la question suivante à l'élève : « Est-ce que nous pouvons arriver à nous entendre pour que tu coopères? »*
  Un tel énoncé traite l'élève avec dignité, montre que la négociation est un moyen positif de résoudre les conflits et indique votre volonté de garder l'élève dans la salle de classe. Il offre également à l'élève une dernière chance de résoudre le conflit et d'éviter d'autres conséquences plus graves. Lorsqu'on leur pose ce type de questions, les élèves trouvent souvent de bons moyens de résoudre le problème.

Faire face au comportement agressif et destructeur

Tout élève peut à l'occasion devenir agressif et refuser d'adoucir son comportement ou de se retirer d'une situation. Dans ce cas, le niveau d'appui et d'intervention doit être intensifié ou modifié d'une certaine façon. En attendant, les autorités scolaires ont besoin de politiques sur la manière de réagir lorsque les élèves profèrent des menaces ou se placent eux-mêmes, ou d'autres, en danger. Idéalement, ces procédures sont personnalisées afin de les adapter au profil comportemental de divers élèves dont les antécédents suggèrent qu'ils risquent de devenir agressifs.

Afin de veiller à la sécurité de tout le monde à l'école, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire doivent procéder comme suit :

- mettre au point un plan de renforcement du comportement qui permet de résoudre systématiquement les comportements préoccupants (consulter les pages 75 à 83);
- se concentrer sur la prévention et le développement de comportements positifs comme moyens de remplacer les comportements négatifs;
- planifier la façon de faire face aux situations pouvant constituer un risque pour l'élève ou ses camarades (p. ex., retirer l'élève concerné ou les autres élèves de la situation);
- fournir une formation pertinente au personnel qui est appelé à intervenir, et exiger qu'il utilise une intervention immédiate sans violence;
- inclure un plan de communication dans les plans individuels de renforcement du comportement et s'assurer que ce plan comprend ce qui suit :
  - le personnel en classe a une communication directe avec le personnel administratif (p. ex., système d'intercommunication ou téléphones cellulaires), grâce à des codes de communication qui correspondent au type d'aide dont ils ont besoin;
  - un processus de communication pour mettre les parents au courant de ce qui s'est passé.

Facteurs sociaux

Certains élèves adoptent des comportements difficiles à cause de situations qui les touchent à la maison ou dans leur communauté. Ces situations sont généralement au-delà de l'influence de l'école. Il est souvent impossible ou inapproprié (pour des raisons de confidentialité) pour le personnel scolaire d'avoir des renseignements précis au sujet des circonstances familiales des élèves. Cependant, lorsque le personnel essaye de comprendre les difficultés comportementales des élèves, il peut trouver utile d'envisager de façon générale comment des facteurs liés à la famille et à la communauté peuvent influencer le comportement des élèves.

Les facteurs familiaux peuvent comprendre :

- les personnes qui habitent au domicile de l'élève comme ses parents, le conjoint d'un parent, ses frères et sœurs, la famille élargie;
- les frères et sœurs, l'ordre de naissance et les rivalités possibles;
- la stabilité de la vie familiale;
- les situations d'emploi, par exemple, un ou les deux parents qui travaillent à l'extérieur de la ville pendant de longues périodes;
- des facteurs de stress familial comme la toxicomanie ou les difficultés financières;
- la disponibilité d'un soutien familial, par exemple, quelqu'un qui prépare les dîners ou qui aide avec les devoirs;
- des évènements traumatisants récents comme un décès, un divorce ou une séparation;
- la discipline et la structure parentales à la maison, ou le manque de celles-ci;
- la santé physique et mentale des parents et des membres de la famille, par exemple, la dépression ou des blessures graves.

Les facteurs communautaires comprennent :

- les groupes de pairs : qui ils sont et s'ils partagent des champs d'intérêt communs avec l'élève;
- les activités parascolaires disponibles;
- la surveillance dans la communauté;
- la stabilité de la communauté;
- l'abus de drogues ou d'alcool;
- des facteurs culturels comme les problèmes ethniques.

Comportement d'intimidation

Des travaux de recherche récents effectués par Tanya Beran à l'Université de Calgary (2005) portaient sur la relation entre l'intimidation et les comportements problématiques. Beran a observé que les élèves qui intimident, menacent et harcèlent régulièrement et fréquemment leurs camarades ont beaucoup plus de problèmes de comportement que ceux qui font moins souvent d'intimidation. Un comportement d'intimidation fréquent est associé à d'autres types de comportements manifestes, notamment :

- déranger les autres;
- inciter à la bagarre;
- se fâcher rapidement;
- refuser de suivre les règles.

De plus, les élèves qui intimident souvent les autres sont moins susceptibles d'accepter la responsabilité des problèmes dans lesquels ils jouent un rôle et ils sont plus susceptibles de percevoir l'autre personne comment étant « la cause du problème » ou « méritant ce qu'elle a reçu ».

D'autres problèmes socioémotionnels observés chez les élèves qui intimident fréquemment les autres incluent notamment :

- la dépression;
- l'anxiété;
- la peur;
- des difficultés liées aux habiletés sociales.

Les difficultés scolaires observées chez ce groupe d'élèves incluent :

- une faible concentration;
- une faible réussite;
- l'absentéisme.

Fonctions du comportement d'intimidation

Il est possible que les élèves qui intimident souvent les autres le fassent pour des raisons différentes des élèves qui intimident peu souvent les autres. Les élèves qui intimident continuellement les autres peuvent ressentir l'un des besoins suivants :

- exercer un contrôle;
- obtenir de l'attention;
- être le gagnant de toutes les interactions avec les camarades.

Le renforcement positif que procure l'attention des spectateurs contribue au maintien et à l'accroissement des comportements d'intimidation. Ce comportement peut également être lié à la dépression lorsqu'un élève réalise que ses camarades le respectent parce qu'ils ont peur de lui, mais qu'ils ne l'apprécient pas vraiment. Les élèves qui intimident leurs camarades peuvent ne pas avoir de sentiment d'appartenance à leur école et ce sentiment peut être aggravé par des difficultés supplémentaires d'apprentissage, d'attention et d'adaptation. Par contre, les élèves qui ne manifestent pas de comportement d'intimidation ont tendance à avoir des habiletés sociales et des aptitudes à l'apprentissage plus fortes; de plus, ils ont acquis les aptitudes à la négociation et à la médiation qui sont nécessaires pour réussir à s'adapter dans des situations sociales et scolaires.

Interventions visant à réduire le comportement d'intimidation

Les élèves qui intimident souvent les autres ont besoin d'un encadrement ciblé pour apprendre des comportements de rechange à leurs comportements agressifs. Ils peuvent également avoir besoin d'interventions plus soutenues comme une formation pour acquérir des aptitudes à s'adapter et à se faire des amis, de même que l'appui de leur famille.
Les techniques de prévention de l'intimidation qui visent à informer du tort que cause l'intimidation seront inefficaces chez l'élève qui intimide fréquemment les autres. Celui-ci aura plutôt besoin d'un appui personnalisé soutenu pour l'aider à améliorer ses habiletés sociales et à mieux maîtriser ses émotions.

Facteurs neurologiques

Certains élèves ont un comportement difficile puisqu'ils ne possèdent pas les connaissances ou les aptitudes dont ils ont besoin pour mieux se comporter. Ces élèves peuvent ne pas savoir comment répondre aux attentes comportementales, ou avoir de la difficulté à s'y conformer parce qu'ils ont des troubles neurologiques comme des troubles d'apprentissage, le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA), le trouble du spectre de l'alcoolisation foetale (TSAF), des troubles du spectre autistique ou la maladie mentale.

Afin de mieux comprendre comment les incapacités des élèves peuvent nuire à leur apprentissage et à leur comportement, consulter les ressources suivantes d'Alberta Education.

- *Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels et (ou) des psychopathologies* (2000)

- *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2005) (téléchargeable à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/autisme.aspx>)
- *Enseigner aux élèves ayant un ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale* (2006) (téléchargeable à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/alcool.aspx>)
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du comportement* (2006) (version PDF gratuite à l'adresse <http://www.education.alberta.ca/media/619773/comportement.pdf>)
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2006) (version PDF gratuite à l'adresse <http://www.education.alberta.ca/media/619769/autistique.pdf>).
- *Viser le succès : Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité* (2008) (téléchargeable à l'adresse <http://www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/visersucces.aspx>)

Utiliser une méthode d'évaluation fonctionnelle du comportement

Une **évaluation fonctionnelle du comportement** est un processus efficace pour recueillir des données afin de déceler les comportements problématiques et d'examiner les éléments suivants[6] :

- la relation entre les évènements et l'environnement;
- ce qui arrive avant et après les comportements problématiques;
- l'occurrence ou la nonoccurrence de certains comportements dans des circonstances particulières.

La collecte de données ne constitue pas la dernière étape d'une évaluation fonctionnelle du comportement. Les données recueillies doivent être utilisées pour élaborer un plan de renforcement du comportement qui fera augmenter les comportements positifs, enseignera de nouveaux comportements de remplacement et réduira, ou éliminera, les comportements problématiques. L'évaluation fonctionnelle du comportement n'est terminée que lorsqu'un plan d'intervention est en place et qu'il donne de bons résultats.

La présence de plusieurs influences du milieu peut permettre de prédire, de causer, de prévenir ou de maintenir tant les comportements problématiques que les comportements appropriés. Une évaluation fonctionnelle du comportement permet d'obtenir l'information nécessaire pour choisir les interventions qui permettront de modifier les comportements problématiques et d'enseigner des aptitudes pour remplacer ces comportements d'une manière adaptée au milieu social.

6. Adapté avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e éd., Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 40-44.

L'évaluation comprend la collecte de renseignements à l'aide de diverses méthodes, y compris des entrevues, des échelles d'évaluation et l'observation systématique.

L'observation directe d'un élève dans ses milieux naturels et dans diverses circonstances est difficile à effectuer, mais elle permet d'obtenir des données plus intéressantes. Une fois les observations terminées, il peut s'avérer utile d'étudier certains facteurs en manipulant soigneusement les antécédents ou les conséquences des comportements problématiques afin de vérifier leur influence sur le comportement problématique.

Utiliser les résultats des observations afin de déceler le but du comportement problématique. Les données d'observation devraient permettre de déterminer dans quelles situations le comportement problématique observé est le plus susceptible de se produire, et de déceler le renforcement que l'élève observé reçoit pour ces comportements à l'heure actuelle. Pour enseigner des comportements nouveaux et plus appropriés, il est important de choisir des comportements de remplacement positifs qui auront la même fonction et qui offriront un renforcement positif semblable. Par exemple, si l'observation a permis de constater que l'attention que lui accorde l'enseignant renforce involontairement les exclamations constantes d'un élève, il serait préférable d'enseigner à l'élève à lever la main pour avoir cette attention.

Comprendre les conséquences et les fonctions qui ont pour effet d'entretenir les comportements problématiques n'est que la première étape. L'évaluation doit également fournir des détails sur l'environnement physique et social qui donne lieu aux comportements problématiques, afin que le personnel scolaire puisse faire les modifications qui s'imposent pour inciter à des comportements plus positifs. L'évaluation efficace du comportement devrait aboutir à l'élaboration d'un plan personnalisé de renforcement du comportement qui s'harmonise avec le plan d'intervention personnalisé (PIP) d'un élève.

Les étapes de l'évaluation fonctionnelle du comportement sont les suivantes :

1. Établir des **procédures de collecte de données** à utiliser pour l'observation directe, comme les formulaires pour indiquer la fréquence, la durée, l'intervalle des comportements ainsi que l'information anecdotique. L'un des outils couramment utilisés à cette fin est le tableau ACC (« A » pour antécédents du comportement, « C » pour comportement et « C » pour conséquences du comportement). S'assurer que toutes les personnes qui recueillent des données comprennent la marche à suivre.

Antécédents	Comportement	Conséquences
Déclencheurs rapides : • taquineries par les camarades de classe • épreuves chronométrées • tâches nécessitant beaucoup d'écriture • rédaction libre ou activités de réflexion • recevoir des notes décevantes **Déclencheurs lents :** • manque d'aptitudes organisationnelles • manque de contrôle des impulsions • incapacité de décoder les situations sociales • difficulté à comprendre le langage abstrait ou métaphorique • manque de motricité fine	• a des propos violents – crie des obscénités – menace de blesser les autres • refuse de terminer les travaux • quitte la salle de classe au milieu d'un cours	• avertissement par l'enseignant • augmentation des taquineries par les camarades • retrait de la classe ou de l'école • discussions en tête-à-tête avec l'enseignant, l'aide-enseignant, un autre membre du personnel scolaire ou un administrateur • les tâches ne sont pas terminées

L'outil 5 est un modèle de formulaire pour l'observation du comportement et la consignation d'information.

D'autres méthodes de collecte de données sur le comportement comprennent notamment :

- **la consignation de l'évènement :** le nombre de fois qu'un comportement se produit sur une période donnée;
- **la consignation par intervalle :** permet de cerner les schémas de comportements en prenant en note des comportements qui se produisent au cours d'une période donnée;
- **l'échantillonnage temporel** : une indication qu'un comportement donné se produit à un moment particulier;
- **la consignation de la durée** : permet de noter la durée d'un comportement donné.

Pour de plus amples renseignements au sujet de ces méthodes, consulter les pages 70 à 74.

2. Utiliser les données recueillies pour **déterminer** quels comportements doivent être modifiés. Évaluer les comportements qui nuisent à la sécurité ainsi qu'à la réussite scolaire et sociale. Se concentrer sur les comportements qui ont une importance à long terme de même que des conséquences immédiates. Les comportements qu'il importe le plus de changer sont l'agression ou l'auto-mutilation, ou les comportements qui donnent lieu à une stigmatisation sociale. Classer les comportements en fonction de la nécessité de les modifier. Examiner l'étendue et la fréquence des comportements et utiliser ces données pour définir les priorités du plan.

3. S'assurer que ces **comportements** sont clairement définis et qu'ils peuvent être compris par tous les membres du personnel qui travaillent avec l'élève, de même que par ses parents et ses autres gardiens.

4. Déterminer les **facteurs** physiologiques, psychologiques, environnementaux et sociaux qui **contribuent** aux **comportements problématiques**. Déterminer ou prédire les moments, les évènements, les demandes ou les conditions environnementales au cours desquels le comportement problématique se produit fréquemment ou toujours.

   Ces facteurs contributifs, qui peuvent tous influencer le comportement, peuvent inclure les demandes liées à une tâche, les personnes dans l'environnement, les médicaments, les crises d'épilepsie, les changements de personnel ou les activités quotidiennes. Ces évènements constituent « l'occasion » qui donne lieu aux comportements; ce sont les **antécédents** du comportement. Certains antécédents surviennent immédiatement avant le comportement. D'autres peuvent contribuer au comportement problématique, mais être moins liés dans le temps. Le renforcement peut être plus ou moins important à certains moments; par exemple, la nourriture peut être un très bon renforcement après cinq heures sans manger, mais elle ne constitue pas un renforcement direct après un repas.

   L'outil 6 permet de consigner les réponses aux questions relatives à un comportement problématique particulier.

5. Énumérer les **facteurs** physiologiques, psychologiques, environnementaux et sociaux qui **contribuent** à un **comportement approprié et socialement acceptable**. Déceler ou prédire les moments, les évènements, les demandes ou les conditions environnementales au cours desquels le comportement problématique se produit rarement ou jamais.

6. Utiliser une **évaluation coopérative** et une optique de planification avec les personnes qui connaissent le mieux l'élève. Cette manière de procéder peut nécessiter un entretien avec les membres de l'équipe d'apprentissage de l'élève et, si cela est possible, un entretien avec l'élève.

   Utiliser des listes de contrôle ou des tableaux de comportement pour l'observation directe dans un contexte particulier. Évaluer les comportements dans différents contextes, avec différentes personnes et durant différentes tâches. Si cela est possible, effectuer des observations pendant au moins cinq jours.

7. Analyser les données afin de déterminer quelles sont les **fonctions** de ce comportement pour l'élève. Déterminer les conséquences actuelles de maintenir ce comportement, ce que l'élève « en retire ». Il arrive souvent qu'un élève communique ses désirs et ses besoins par son comportement; cependant, il peut y avoir plus d'un type de fonction. Voici une liste des fonctions des comportements problématiques couramment décelées. Un comportement peut également avoir plus d'une fonction.

Les fonctions typiques peuvent inclure ce qui suit :

a) éviter les demandes;
b) éviter les activités;
c) éviter certaines personnes;
d) augmenter ou diminuer la stimulation sensorielle;
e) l'accès à des activités ou des objets préférés;
f) le soulagement du stress ou de l'anxiété;
g) l'attention;
h) l'autostimulation;
i) le comportement et les habitudes automatiques.

La fonction d'un comportement est une information très utile pour déterminer quel type d'intervention sera le plus efficace pour modifier ce comportement. Le tableau suivant présente des exemples de fonctions du comportement et d'interventions possibles[7] :

Fonction du comportement	**Interventions possibles**
Évitement des activités, des tâches ou des personnes déplaisantes	• renforcer un élève qui suit les directives • enseigner à un élève comment demander de l'aide • enseigner des solutions acceptables pour remplacer l'évitement • renforcer un élève pour l'absence de problème (p. ex., le surprendre pendant qu'il se comporte bien) • commencer par éliminer ou réduire les demandes pour ensuite augmenter graduellement les attentes
Recherche de l'attention des pairs ou du personnel scolaire	• accorder davantage d'attention lorsque les comportements sont positifs • ignorer les comportements problématiques • enseigner des solutions acceptables pour remplacer l'attention
Accès à des activités ou à des choses tangibles	• interdire l'accès à une activité ou à des choses tangibles • enseigner d'autres solutions acceptables pour obtenir l'accès (p. ex., demander la permission poliment) • éviter de donner accès à du matériel ou à une activité après un comportement problématique
Simulation sensorielle	• interrompre et réorienter l'attention de l'élève • recourir au renforcement lorsque le comportement souhaité ne se produit pas • augmenter l'accès à d'autres sources de stimulation

7. Tableau adapté de Jeffrey Sprague et collab. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools—Participant Training Manual, Preliminary Edition*, Eugene (OR), Institute on Violence and Destructive Behavior, University of Oregon, 2003, Section 14, p. 4.

8. Formuler des **énoncés sommaires** en décrivant et en résumant les comportements, les situations et les renforçateurs qui semblent contribuer au maintien du comportement problématique à l'heure actuelle. Déceler les schémas de comportement. « Pendant les mathématiques, David déchire ses feuilles afin d'éviter de faire le travail. »

9. **Manipuler les caractéristiques environnementales décelées** qui semblent influencer le comportement afin de prouver ou de réfuter l'hypothèse, si cela est possible, et si cela ne provoque pas ou n'aggrave pas le comportement problématique. Par exemple, donner à David un seul problème à résoudre par page et lui permettre de s'arrêter lorsqu'il a accompli cette tâche et de consacrer quelques minutes à son activité préférée avant de passer au prochain problème. Cette étape peut contribuer grandement à diminuer la fréquence du comportement problématique et, parfois même, à l'éliminer complètement.

10. Établir des **objectifs de modification du comportement** qui sont réalistes et pratiques et qui incluent le comportement de remplacement visé, les conditions et les critères pour le changement. « David restera assis et travaillera pendant 10 minutes sur un travail de mathématiques assigné. » « Lorsque son travail de mathématiques lui semblera difficile, David obtiendra les réponses afin de vérifier son travail chaque fois qu'il aura terminé cinq problèmes. »

    Les comportements de remplacement doivent :

    - être réalisables dans un délai donné;
    - convenir aux besoins de l'élève;
    - être positifs et dynamiques;
    - être clairement définis et compris tant par les élèves que par le personnel.[8]

    Exemples

Comportement problématique	Comportement de remplacement
Suzanne se promène dans la classe pendant l'hymne national « O Canada »	Suzanne reste à l'intérieur d'un périmètre délimité par un ruban posé au sol autour de son pupitre
Jean devient agité et frappe un autre élève	Jean remet une carte à son enseignant portant la mention : « J'ai besoin d'une pause »
Louis attaque un autre élève lorsque ce dernier est près de lui	Louis reste à au moins deux mètres de l'élève en question

11. Concevoir des **interventions** et un programme de renforcement du comportement positif qui tiennent compte des éléments suivants :

    - les antécédents (prévention, modifications de l'environnement, adaptations de l'enseignement effectuées par le personnel);
    - les comportements (ce à quoi ressemblent les comportements de remplacement);

8. Adapté avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e éd., Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 51.

- les conséquences (mesures correctives, aide supplémentaire, punitions par soustraction, surveillance accrue).

Pour que l'enseignement d'une nouvelle aptitude soit plus efficace, utiliser l'exemple et le renforcement.

Solliciter et renforcer constamment les comportements appropriés. Préciser la nature et la quantité de **renforcement** positif ou de rétroaction, de même que les mesures correctives. Utiliser le renforcement plus fréquemment durant l'introduction de nouveaux comportements, diminuer ensuite progressivement le renforcement afin de promouvoir une plus grande indépendance et une plus grande maîtrise de soi.

12. Documenter le plan pour l'enseignement de comportements de remplacement. Inclure **ce que fera** chaque membre du personnel et dresser un plan indiquant qui aidera et ce qui sera différent des pratiques actuelles. Les nouveaux comportements doivent avoir la même fonction, être utiles dans différents milieux et être faciles à adopter.

    Déterminer les stratégies de **gestion de crise** à utiliser lorsque l'élève continue ses comportements non sécuritaires ou destructeurs.

13. Créer des occasions de **généraliser** les comportements de remplacement nouvellement appris en faisant appel à d'autres membres du personnel, en utilisant différents matériaux et en travaillant dans différents contextes sur les mêmes comportements.

    Maintenir un renforcement intermittent pendant un certain temps pour un comportement nouvellement appris, notamment pendant les transitions importantes comme lors d'un changement de classe ou d'école.

14. **Évaluer** le processus d'évaluation fonctionnelle du comportement de même que le changement de comportement visé. Partager les **résultats** de l'évaluation et les données sur le comportement dans le cadre de la planification du programme individualisé et de la révision des plans relatifs au comportement positif. Conserver l'information écrite pour la communication continue durant les transitions vers une école différente ou des programmes différents.

L'outil 7 est un modèle de planification d'une évaluation fonctionnelle du comportement.

L'enseignement des habiletés sociales

> « Nous ne devrions pas surprendre les élèves. Établir des limites sans équivoque entre un comportement acceptable et un comportement inacceptable procure aux élèves un sentiment de contrôle et de prévisibilité. Les élèves ont besoin de savoir ce que l'on attend d'eux. » [Traduction]
>
> – Barb James

Un comportement négatif est souvent lié à l'absence d'une aptitude et n'est donc pas une question de motivation. Le renforcement positif et les conséquences négatives motivent les élèves seulement lorsque ceux-ci savent quel comportement est attendu d'eux et qu'ils sont capables de l'adopter.

Certains élèves peuvent facilement expliquer ce qu'ils sont censés faire, mais leurs actions ne correspondent pas à leurs paroles. Tout comme les personnes qui apprennent à conduire une automobile à transmission manuelle et qui peuvent dire ce qu'elles doivent faire sans pour autant être capables de changer de vitesse, beaucoup d'élèves ont besoin d'enseignement et de répétition avant de pouvoir adopter des comportements de remplacement appropriés.

Enseigner aux élèves à gérer leurs émotions et à agir de façon appropriée et responsable ressemble beaucoup à l'enseignement d'aptitudes scolaires. Certains élèves ayant des troubles de comportement ont besoin d'un enseignement direct et intentionnel de certaines habiletés sociales ciblées. Ils n'ont pas appris les habiletés sociales que la majorité des élèves manifestent tout naturellement, et ils n'ont pas appris à maîtriser leurs émotions.

Stratégie pour améliorer les habiletés sociales

Voici un cadre de planification de l'enseignement des habiletés sociales.[9]

Définir le **comportement** de remplacement visé ou la préoccupation sociale

- Recueillir des données pour évaluer les problèmes de compétence sociale
- Choisir une habileté à enseigner
- Formuler l'objectif de manière positive
- Clarifier ce que l'élève doit savoir, faire et dire, d'une façon qui peut être observée et mesurée

9. Adapté avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e éd., Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 69.

Expliquer les **attentes**

- Décrire étape par étape la séquence exigée pour l'aptitude
- Tenir compte du niveau de compétence de l'élève sur le plan social, fonctionnel et de la communication
- Communiquer ces attentes comportementales au personnel et à l'élève
- Choisir le milieu et le contexte dans lesquels cette aptitude est la mieux enseignée : individuellement, en petit groupe, en grand groupe, à l'école ou dans la communauté

Choisir des modèles évidents

- Montrer l'habileté sociale en l'exécutant et utiliser un langage clair pour décrire chaque étape
- Utiliser des pairs respectueux et compétents comme modèles

Adopter le comportement de façon uniforme et fréquente

- Faire pratiquer et répéter les nouvelles habiletés aux élèves
- Utiliser un guide verbal et visuel pour appuyer la démonstration des nouvelles habiletés
- Créer de multiples occasions de mettre en pratique et de maîtriser les habiletés
- Renforcer l'imitation appropriée des modèles

Visualiser et **valoriser** fréquemment l'habileté sociale

- S'assurer que la nouvelle habileté sociale donne de meilleurs résultats que le comportement inapproprié précédent
- Préciser quels renforcements et quels soutiens les élèves recevront durant l'apprentissage
- Enseigner aux élèves à surveiller leur propre comportement et, si possible, à se renforcer eux-mêmes
- Au début, offrir un renforcement constant et ensuite diminuer graduellement

Développer et **élargir** l'habileté

- Communiquer l'apprentissage aux autres et s'attendre à ce que l'apprentissage soit manifesté ailleurs
- Travailler en collaboration avec les parents et d'autres personnes dans le plus grand nombre de contextes possibles

Enseigner la maîtrise des émotions

Certains élèves se mettent en colère très rapidement et passent à l'acte verbalement ou physiquement. D'autres deviennent très anxieux et adoptent des comportements négatifs pour éviter ou diminuer l'anxiété qu'ils ressentent. Les personnes déprimées peuvent réagir de différentes façons à certaines situations en ayant recours, par exemple, aux sévices auto-infligés, au repli sur soi-même ou au passage à l'acte.

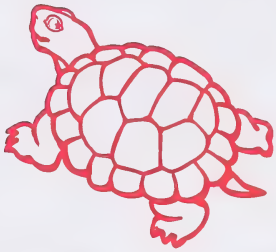
Il est avantageux pour les élèves qui trouvent difficile de maîtriser leurs émotions de posséder une stratégie de rechange à utiliser lorsqu'ils commencent à perdre le contrôle. La stimulation verbale classique comme « reste calme » et « détends-toi » peut s'avérer insuffisante. Les élèves éprouvant ces difficultés ont besoin d'aide pour reconnaître l'évènement déclencheur et ensuite le régler à l'aide d'une activité physique comme la visualisation ou la respiration.

La stratégie de visualisation inspirée de la tortue

Utiliser la stratégie de visualisation inspirée de la tortue pour aider les élèves à remplacer des comportements comme le repli sur soi-même ou le passage à l'acte.

Stratégie inspirée de la tortue

1. Parler d'une tortue. Par exemple :
   - elle a des forces (elle est peut-être lente, mais elle peut tout de même gagner la course contre le lapin);
   - elle est dure à l'extérieur, mais tendre à l'intérieur;
   - elle peut se cacher dans sa carapace pendant un court moment lorsqu'elle est perturbée et se sentir mieux lorsqu'elle en ressort.



2. Démontrer la « technique de la tortue ».
   a) Joindre les mains; les doigts sont entrelacés et les pouces sortis.
   b) Se calmer en soufflant doucement sur chacune des quatre pattes et sur la tête.

3. S'exercer à faire la « technique de la tortue ».
   - Effectuer des jeux de rôles lorsque l'élève se sent calme.
   - Ensuite, essayer un jeu de rôles après un évènement déclencheur planifié à l'avance.
   - Donner un indice et utiliser cette technique lorsque l'élève est perturbé ou après un évènement déclencheur.

Respiration corporelle

En position debout, les élèves visualisent qu'ils inspirent par la plante des pieds, que le souffle se répand vers la partie supérieure du corps et qu'ils expirent par leurs mains. Répéter plusieurs fois cet exercice de respiration profonde.

Cette stratégie permet aux élèves de respirer profondément sans souffrir d'hyperventilation. Afin de pouvoir expirer par leurs mains, les élèves doivent ouvrir leurs poings serrés, ce qui les aide à se détendre.

Enseigner aux élèves à être flexibles et à tolérer la frustration

Enseigner des stratégies que les élèves peuvent utiliser pour faire face aux moments difficiles.

Les élèves peuvent appliquer la stratégie APAR après un évènement déclencheur pour les aider à mettre fin à leur schéma de comportement habituel et à choisir des réponses plus positives.

Stratégie APAR

Enseigner aux élèves la signification de l'acronyme APAR et les encourager à y recourir dans des situations potentiellement frustrantes ou lorsqu'il y a eu un évènement déclencheur.

- ★ **A** – **Arrête** ce que tu fais
- ★ **P** – **Pense** à quelque chose de positif que tu pourrais faire
- ★ **A** – **Agis** d'une façon adaptée à la situation ou demande de l'**aide**
- ★ **R** – **Réfléchis** à ce que tu as fait; utilise le monologue intérieur pour te féliciter : « Bon travail »

Utiliser les contes et les scénarios à caractère social

Les contes et les scénarios à caractère social aident les élèves à se préparer à ce qui pourrait leur arriver dans l'avenir.

Les contes à caractère social

Les contes à caractère social sont efficaces chez les élèves qui ont besoin d'être très encadrés pour comprendre les attentes sociales et bien interagir avec les autres.[10] Ce sont des contes simples qui décrivent une situation sociale et la façon dont l'élève doit réagir dans cette situation. Ils sont particulièrement efficaces chez les élèves plus jeunes et les élèves plus âgés ayant des retards de développement. Les contes à caractère social associent le langage, les routines et les attentes sociales à un niveau personnel. Ils guident et orientent la réaction et peuvent aboutir à une plus grande conscience de soi et à une plus grande maîtrise de soi. Ils fournissent une orientation pertinente et précise dans un contexte social donné.

10. Adapté avec la permission de Karen Bain (juillet 2007).

Lors de la rédaction de contes à caractère social, il faut :

- trouver une situation problématique ou un comportement cible qui s'est produit ou pourrait se produire;
- tenir compte du niveau de développement de l'élève et utiliser un vocabulaire, une taille de caractères et des notions adaptés à cet élève;
- rédiger une description étape par étape de ce que l'élève doit faire dans cette situation;
- tenir compte de ce que l'élève fait déjà dans des situations semblables;
- rédiger un conte à l'aide de différents types de phrases, dont notamment :
  - **des phrases descriptives** qui décrivent la situation sociale et contiennent des renseignements.
  - **des phrases déclaratives** qui suggèrent ce que l'élève doit faire. Pour que l'élève ait un peu de souplesse, ces phrases sont souvent formulées comme suit : « Je vais essayer de faire... » au lieu de « Je vais faire… ».
  - **des phrases affirmatives** qui sont plutôt abstraites, mais qui renferment des mots qui contribuent à diminuer le stress, comme « ne t'en fais pas, ça va », et qui rassurent l'élève. Elles peuvent aussi contenir des mots qui signalent aux élèves qu'une règle doit être suivie, comme « Ceci est important ».
  - **des phrases d'opinion** qui contiennent de l'information au sujet de l'état intérieur des autres. « Ma sœur aime… », « Certains enfants aiment… », « Ma mère est heureuse lorsque… ».
  - **des énoncés de coopération** qui donnent de l'information sur la façon d'aider ou d'appuyer l'élève. « Ma mère m'aidera à… ».
- rédiger le conte du point de vue de l'élève en utilisant des verbes au présent ou au futur; p. ex., « Je ferai … »;
- se concentrer sur une seule aptitude à la fois;
- utiliser un langage positif;
- répondre aux questions qui, où, quand, comment et pourquoi;
- faire en sorte que le conte soit concret et littéral;
- utiliser des photos et des images et, si cela est possible, demander aux élèves d'illustrer ou de participer à la rédaction de leurs propres contes;
- lire et relire le conte fréquemment avec l'élève et dans différents contextes;
- enseigner l'aptitude directement.

Les scénarios sociaux

Tout comme un scénario de film, le scénario social décrit de façon détaillée ce que l'élève doit faire ou dire et ce qu'une autre personne doit faire ou dire. Cette technique peut être utilisée avec les élèves de tout âge.

Utiliser des scénarios pour planifier un comportement positif, ou pour réfléchir sur un comportement ou une situation et choisir une option positive. Essayer de s'assurer que les scénarios décrivent un comportement positif. Par exemple :

« Lorsque je fais des mathématiques et que mon enseignante dit « Écoutez », j'arrête ce que je fais, je dépose mon crayon et je la regarde afin qu'elle sache que j'écoute. »

Les scénarios sociaux peuvent également fournir de l'information au sujet de la façon dont d'autres personnes pourraient percevoir la situation ou y réagir. Par exemple, « Lorsque je regarde mon enseignante pour lui montrer que je l'écoute, elle me sourit. Elle est contente lorsque les élèves écoutent ses directives. »

Planifier en vue des circonstances nouvelles ou exceptionnelles, comme les réunions scolaires, les fêtes de classe et tout autre évènement potentiellement stressant en rédigeant un scénario social décrivant étape par étape ce qui arrivera, ce que l'élève devra faire et comment les autres réagiront.

Une autre façon d'utiliser les scénarios sociaux est d'écrire sur des fiches quatre à dix actions qu'un élève a effectuées, de même que la façon dont les autres ont réagi à ces actions. Utiliser une fiche rouge pour enregistrer la description donnée par l'élève d'actions qui ont déjà eu lieu, et une fiche blanche pour noter les suggestions de l'élève concernant une séquence possible de comportements et réactions plus positifs. Cette méthode est efficace pour examiner un comportement social indésirable et la réaction qu'il a engendrée. Cette méthode aide également l'élève à planifier un comportement plus approprié et des conséquences positives.

Exemple d'une fiche rouge :

Je travaillais à compléter mon projet.

Mme l'enseignante a dit « C'est le temps de fermer l'ordinateur ».

J'ai répondu « Non ». 😐

Mme l'enseignante a commencé à me conduire au bureau de la directrice. ☹

J'ai fait une crise et j'ai été transporté au bureau de la directrice. 😐

Exemple d'une fiche blanche :

Je travaillais à compléter mon projet.

Mme l'enseignante a dit « C'est le temps de fermer l'ordinateur ».

J'ai répondu « Oui ».

Je vais sauvegarder mon travail et fermer l'ordinateur. ☺

Mme l'enseignante sera contente et me dira merci.

Je serai content. ☺

Conseils relatifs à l'utilisation des scénarios sociaux

- Lors de la présentation de cette notion, chercher trois à cinq exemples d'un comportement positif manifesté par l'élève et les consigner sur une fiche blanche. Souligner le fait que les élèves possèdent déjà certains scénarios positifs.
- Établir un parallèle avec la façon dont les acteurs utilisent des scénarios pour créer des émissions télévisées et des films.
- Attribuer un code de couleur aux choix de comportement; utiliser les fiches rouges pour décrire étape par étape un comportement négatif et les fiches blanches pour un scénario plus positif.
- Une fois que l'élève a écrit le deuxième scénario sur la fiche blanche, faire une répétition avec tous les élèves visés. La pratique physique et le jeu de rôles sont essentiels.

Enseigner la discipline[11]

La discipline désigne la capacité ou la volonté d'acquiescer aux demandes des autres. La discipline et l'indiscipline sont des comportements appris qui ont une fonction pour la personne qui les adopte. Il est important que les élèves soient prêts et disposés à se conformer aux attentes sociales de base et aux demandes de base, notamment en ce qui concerne la sécurité et l'inclusion dans un groupe. Par exemple, un jeune élève qui quitte le terrain de l'école pendant la récréation ou qui s'esquive pendant une excursion de groupe porte une atteinte grave à la sécurité. Lorsque des demandes telles que « Arrête » ou «Viens ici s'il te plaît » sont formulées, les élèves doivent comprendre et agir en conséquence.

Conseils généraux pour l'enseignement de la discipline

1. S'assurer d'avoir l'attention de l'élève. Établir le contact visuel (si cela est approprié avec cet élève) et éliminer les distractions.
2. Communiquer clairement ce que l'élève doit faire. Limiter la conversation et utiliser un minimum de mots pour faire passer le message. Utiliser un langage concret. « Ramasse les manuels de mathématiques et place-les sur la table » au lieu de la directive plus vague « Fais du rangement ».
3. Associer des indices visuels aux demandes verbales et pour faciliter le suivi.
4. L'enseignant peut se servir de son corps pour entraver ou communiquer, avoir l'air d'attendre ou exprimer par gestes ce qu'il veut. Si cela est nécessaire, une incitation physique partielle peut être utile. Cependant, éviter le recours au contact physique le plus possible.
5. Si les demandes ne sont pas exécutées, demeurer aussi neutre que possible. Ne pas renforcer la désobéissance par de l'attention, des objets tangibles ou une discussion.
6. Essayer de rappeler à l'élève que le fait d'acquiescer à une demande peut donner accès à une activité privilégiée : « Tu commences par ____ et ensuite tu pourras ___. »

---

11. Adapté avec la permission de Karen Bain (juillet 2007).

7. Parfois il est nécessaire d'attendre et parfois non. Ne pas se presser si l'on sait que cela risque de causer des problèmes. Accorder suffisamment de temps pour mener la tâche à bien.
8. Envisager de passer à une autre activité au lieu de prendre part à une lutte de pouvoir. « Il est temps de ___, nous rangerons plus tard » et répéter la demande originale juste avant la prochaine activité privilégiée.
9. S'assurer que les conséquences négatives et les renforcements positifs sont clairement exprimés, qu'ils sont justes et qu'ils sont utilisés de façon uniforme. Dans la mesure du possible, éviter que l'élève obtienne des activités ou objets privilégiés tout de suite après un manque de discipline.
10. Dans la mesure du possible, utiliser d'autres élèves comme modèles.

Les variables qui ont un effet sur la discipline

Les énoncés sont plus efficaces que les questions. Formuler l'attente de façon positive. « S'il te plaît, commence ton travail de mathématique » au lieu de «Est-ce que ce n'est pas le temps de commencer à travailler? »

Les demandes formulées positivement sont préférables aux demandes formulées négativement. La majorité des demandes devraient viser à faire adopter un comportement au lieu de le faire cesser. Si l'on demande trop souvent de mettre fin à un comportement, les règles de la classe doivent être communiquées plus clairement.

Les descriptions facilitent la compréhension. Décrire le comportement attendu. Faire des demandes précises et décrites clairement réduira la confusion.

La distance est importante. La distance optimale pour faire une demande est d'environ un mètre. Si l'élève est de petite taille, se mettre à son niveau.

La douceur est plus efficace. Une voix douce, mais ferme inspire davantage la coopération qu'une voix forte.

Le contact visuel aide les élèves à se concentrer. Lorsque cela est approprié du point de vue culturel pour l'élève, établir le contact visuel lors de la formulation d'une demande. Par exemple, « Jeanne, regarde-moi s'il te plaît. J'aimerais que tu... »

Une brève pause donne à l'élève le temps de répondre. Attendre au moins dix secondes avant de répéter la demande ou d'en faire une nouvelle.

Minimiser les demandes augmente les chances de réussite. Ne demander que deux fois la même chose et ensuite donner la conséquence préétablie. Plus vous répétez votre demande, moins elle a de chance d'être observée. Au début, ne faites qu'une demande à la fois.

La réorientation permet d'éviter les luttes de pouvoir. Par exemple, demander à un élève de porter quelque chose au gymnase au lieu de se mettre en rang pour le cours peut être la première étape de la discipline à respecter pour passer d'une activité à une autre.

Les choix positifs favorisent la coopération. Pour les élèves qui résistent aux directives, offrir des choix au lieu de donner des ordres peut s'avérer efficace. Par exemple, la question « Veux-tu faire tes travaux de mathématiques sur le plancher ou sur la table? » peut s'avérer plus efficace que demander directement « Sors ton manuel de mathématiques et commence ton travail maintenant. »

Le renforcement des occurrences naturelles de respect de la discipline peut favoriser l'acquisition de cette compétence. Reconnaître les moments où les élèves s'apprêtent à faire quelque chose qu'ils aiment, leur demander de le faire et les féliciter de l'avoir fait. « Merci d'avoir ___ lorsque je te l'ai demandé. » Les élèves plus jeunes peuvent jouer à des jeux comme « Jean dit » et « Suivez le chef » afin de développer des attitudes positives envers la discipline.

Le renforcement positif augmente les occurrences de respect de la discipline. Il est facile d'oublier et de ne pas récompenser verbalement ou socialement les élèves pour s'être conformé à une demande. Pour faire respecter davantage la discipline, la renforcer de manière sincère.

Aider les élèves à comprendre leur propre comportement

Les élèves, en particulier ceux qui présentent des caractéristiques oppositionnelles, peuvent rejeter le renforcement du comportement, même si celui-ci comporte des éléments positifs. L'élaboration de stratégies en collaboration avec l'élève est l'une des méthodes qui réussit le mieux. L'élève peut aider à :

- déceler le comportement problématique et être davantage conscient de la raison pour laquelle il est problématique;
- trouver des comportements nouveaux ou de remplacement et dire pourquoi ils sont préférables;
- trouver des techniques pour enseigner et mettre en pratique les nouveaux comportements et se mettre d'accord à ce propos;
- trouver des façons de renforcer et de récompenser le nouveau comportement;
- énumérer les conséquences négatives si le comportement négatif se poursuit.

Les descriptions verbales

Essayer de décrire aux élèves leurs comportements inappropriés ou inacceptables, ainsi que les réactions et les conséquences qui découleront de ces comportements négatifs. Travailler avec l'élève afin de décrire verbalement les évènements déclencheurs et d'en discuter. Afin que cette technique donne des résultats, il faut discuter des comportements de remplacement et des réactions attendues des autres (y compris le renforcement). Pour une efficacité maximale, les descriptions verbales doivent être aussi brèves que possible.

La démonstration

Un grand nombre d'élèves réagissent verbalement aux explications, mais n'y donnent pas suite. Discuter des aspects verbaux et physiques des réponses des élèves en expliquant qu'il est important de joindre le geste à la parole. Pour certains, dessiner des images d'un évènement déclencheur et adopter ensuite un comportement positif peut s'avérer suffisant.

D'autres ont besoin de faire la démonstration de ce nouveau comportement à l'aide d'un jeu de rôles, par exemple.

L'enseignement par l'exemple

Les élèves apprennent souvent en observant et en reproduisant le comportement des autres. La plupart des enseignants évitent de montrer leur agitation ou leur colère. Cependant, s'ils utilisent eux-mêmes les stratégies de contrôle de leurs émotions comme la « technique de la tortue » ou la technique « APAR », les élèves constatent comment celles-ci peuvent être utiles et efficaces.

La vidéo

Certains élèves réagissent bien à la production d'une vidéo qui met l'accent sur les aspects positifs de leurs habiletés sociales et qui permet de les voir manifestant les comportements nouveaux ou de remplacement. La vidéo constitue une mémoire visuelle du comportement positif.

Le renforcement positif

« La motivation ne fait que nous aider à faire ce que nous sommes déjà capables de faire. » [Traduction]

– Robert Sylwester, professeur émérite en éducation, Université de l'Oregon

Pour effectuer des changements positifs, les élèves doivent avoir une idée claire de ce qu'est un comportement positif et faire l'objet d'un renforcement positif lorsqu'ils adoptent ce comportement. Le renforcement positif correspond à tout évènement qui suit un comportement et qui accroît la probabilité que ce comportement soit répété. Le renforcement positif motive les élèves à faire ce qu'ils sont capables de faire.

Intensifier le renforcement

Varier le renforcement

Afin de maintenir la motivation et l'intérêt, varier les types de renforcement positif offerts aux élèves. En faisant participer les élèves, trouver des renforcements positifs comme ceux mentionnés ci-dessous :

- éloge et communication non verbale (p. ex., sourire, faire oui de la tête, faire un signe de bravo);
- attention dans un contexte social (p. ex., conversation, temps privilégié avec un enseignant ou un camarade);
- objets tels que autocollants, nouveaux crayons ou tatouages non permanents;
- activités ou privilèges comme jouer à un jeu, s'asseoir à un endroit spécial dans la classe, écrire pour le plaisir, dessiner, colorier, se rendre à la récréation ou au gymnase plus tôt que les autres, avoir plus de temps à l'ordinateur;
- renforcements positifs secondaires (tels que coches ou points, jetons ou argent) que les élèves accumulent en vue d'acquérir des objets ou de pouvoir participer à des activités spéciales.

Donner ces renforcements de façon fréquente et uniforme.

Certains renforcements positifs ont une plus grande valeur pour certains élèves que pour d'autres. Demander aux élèves de dresser une liste de renforçateurs et de leur assigner un chiffre de 1 à 5 afin de déterminer lesquels ils apprécient le plus.

Prévoir le moment d'offrir le renforcement

Décider à l'avance à quelle fréquence le renforcement positif aura lieu. Au début, les élèves comprennent mieux la relation entre le comportement et le renforcement lorsque le renforcement est obtenu chaque fois que le comportement se produit.

S'efforcer de donner le renforcement immédiatement après que le comportement a lieu. Si cela est physiquement impossible, avertir l'élève qu'il a manifesté le comportement souhaité et que le renforcement positif suivra dès que possible. Donner le renforcement avec enthousiasme.

Être sensible aux besoins de chacun

Faire preuve de sensibilité en choisissant le moment et la façon de donner un renforcement. Les salles de classe et les groupes d'élèves ont leur propre culture. Les élèves de 3e année peuvent aimer recevoir des éloges devant les autres élèves; les élèves de 7e année peuvent préférer recevoir une rétroaction positive de manière discrète, par exemple, un signe, un geste ou une note. Ils peuvent également percevoir les félicitations devant le reste de la classe comme une conséquence négative.

Afin d'encourager le maintien d'un comportement sans devoir offrir un renforcement chaque fois, utiliser un rapport préétabli de renforcement pour favoriser l'adoption du nouveau comportement, et ensuite un rapport variable pour encourager la persistance du comportement.

- Rapport fixe : renforcer le comportement une fois sur deux, une fois sur trois ou une fois sur quatre.
- Rapport variable (parfois appelé intermittent) : renforcer le comportement en moyenne une fois sur quatre (parfois après la troisième fois, parfois après la cinquième).

Aider les élèves à apprendre à accepter le renforcement positif

Certains élèves peuvent souhaiter recevoir du renforcement positif, mais ils ne savent pas comment agir lorsqu'ils en reçoivent. Certains élèves rejettent les compliments parce qu'ils ont une faible estime de soi, peut-être parce qu'ils ont vécu l'échec ou des mauvais traitements.

Certains élèves ont l'habitude de recevoir des « éloges en sandwich », c'est-à-dire des compliments accompagnés de commentaires plutôt négatifs. Par exemple, un adulte pourrait dire, « C'est une belle calligraphie, mais pourquoi ne t'es-tu pas appliqué plus tôt quand je te l'ai demandé la première fois? » Si cela se produit fréquemment, le renforcement positif devient un indicateur pour l'élève que quelque chose de négatif est sur le point d'arriver.

Les « félicitations spontanées » sont efficaces dans ces situations. Lorsque les élèves ont un comportement positif, passer près d'eux, les féliciter rapidement et s'éloigner avant qu'ils n'aient la chance de rejeter ou de discuter l'éloge reçu. Si les élèves essayent de rejeter le compliment, vous pouvez ignorer leurs remarques ou dire tout simplement : « C'est comme ça que je vois les choses. »

La reconnaissance verbale

Le renforcement verbal est l'un des types de renforcement positif les plus efficaces que le personnel scolaire puisse utiliser.

Les compliments doivent s'accompagner d'une description du comportement.
Les commentaires doivent porter sur ce que l'élève a fait et être formulés dans un langage positif. Par exemple, « Tu as écrit un très beau paragraphe parce que… »

Faire le compliment immédiatement.
Plus le renforcement positif est donné tôt après l'observation du comportement, plus l'élève est susceptible de poursuivre ou de répéter ce comportement.

Exprimer les compliments de différentes manières.
Lorsque les élèves entendent toujours les mêmes compliments, ceux-ci finissent par perdre de leur valeur.

Fournir de l'information aux élèves au sujet de leur compétence ou de la valeur de leurs accomplissements.
Par exemple, « Tu as écrit un très beau paragraphe parce que… », « Tu as posé un beau geste lorsque tu as aidé Mme Martin à transporter ses sacs. Je sais qu'à cause de cela elle s'est sentie bien accueillie dans notre école. »

Attribuer le succès à l'effort et à la capacité
Cela laisse entendre qu'on peut s'attendre à des réussites semblables à l'avenir. Par exemple, « Tes efforts on été fructueux. Tu as reçu une bonne note au test de mathématiques. Cela veut dire que tu as maîtrisé la résolution de problèmes. » Ce genre de compliment aide également les élèves à apprécier davantage leurs propres capacités.

Commencer au niveau de l'élève

S'assurer que les élèves ont suffisamment d'occasions de mériter un renforcement positif. Les programmes de modification du comportement échouent souvent parce qu'ils n'offrent pas suffisamment de renforcement positif pour les comportements positifs. Si un élève ne reçoit pas de renforcement positif ou qu'il en reçoit rarement, le programme doit être réévalué. Les élèves ont besoin de recevoir un renforcement positif répété pour les motiver à adopter un comportement approprié.

Garder un rapport de 4:1

Donner au moins quatre renforcements positifs pour chaque interaction négative ou corrective. La réussite de cet effort repose en grande partie sur l'observation initiale et la collecte de données. Par exemple, si un élève frappe les autres environ deux fois par jour, viser à lui offrir un renforcement positif lorsqu'il adopte un comportement de remplacement (p. ex., garder ses mains pour soi ou ne pas frapper les autres) huit fois par jour, par exemple, après chaque heure passée sans frapper un autre élève.

Offrir des occasions de réussir

Si un élève ne peut se concentrer sur une tâche que pendant deux minutes, commencer par lui donner un renforcement positif après deux minutes. Ensuite, demander à l'élève d'augmenter graduellement le temps consacré à une tâche et donner le renforcement positif en conséquence. Si le but est de faire écouter et de faire coopérer l'élève, l'enseignant doit alors faire des demandes auxquelles l'élève est susceptible de pouvoir répondre.

Les jetons[12]

Un système de jetons peut jouer un rôle essentiel pour ce qui est d'offrir un milieu d'apprentissage positif. Il peut faire augmenter la fréquence des comportements positifs en récompensant un élève à l'aide de « jetons » selon les règles ci-dessous, ou lorsque ce dernier manifeste certains comportements. Les jetons peuvent être des pièces de monnaie, des points sur une carte, des coches, des autocollants ou des récompenses en papier ayant une valeur prédéterminée. Ces jetons peuvent être échangés plus tard contre quelque chose que l'élève valorise. Les jetons peuvent être « encaissés » en échange de renforçateurs tels que de la nourriture, des objets, des activités ou des privilèges spéciaux.

Le système de jetons peut notamment :

- aboutir à une plus grande uniformité de l'attention et des renforcements accordés pour les comportements positifs;
- accroître la motivation;
- offrir une portabilité et une disponibilité dans différents contextes;
- offrir une rétroaction immédiate et positive ainsi que des incitatifs, sans toutefois interrompre l'enseignement;
- modifier ou augmenter les critères de réussite à mesure que les élèves s'améliorent;
- être utilisé pour enseigner la gratification différée;
- s'appliquer à d'autres contextes et appuyer les programmes à la maison ainsi que la participation des parents;
- être associé à la reconnaissance sociale et aux compliments afin d'enseigner la valeur des résultats naturels et des compliments;
- améliorer le respect des règles;
- promouvoir l'imitation du comportement approprié chez les camarades qui sont témoins du renforcement;
- enseigner le langage de l'évaluation et du renforcement de soi-même.

Pour qu'il soit efficace, le système de jetons doit être planifié soigneusement. La mise en place d'un système de jetons nécessite :

- l'évaluation des élèves pour déterminer s'ils ont la capacité et les aptitudes nécessaires pour adopter les divers comportements qui leur permettront d'obtenir des jetons;
- la sélection et la définition des comportements, des aptitudes ou des niveaux de réussite sociale ou scolaire nécessitant un renforcement positif accru;
- la sélection de jetons qui sont faciles à utiliser et qui sont adaptés aux champs d'intérêt des élèves;
- la sélection d'une gamme de renforçateurs qui reflètent les champs d'intérêt et les préférences des élèves;

12. Adapté avec la permission de Karen Bain (juillet 2007).

- l'établissement d'un ensemble de règles indiquant comment obtenir des jetons, et quand et comment les utiliser;
- une description de la façon dont le système sera présenté et enseigné aux élèves;
- une description de la manière dont les jetons seront gérés;
- la formation du personnel concernant :
  – la façon et le moment d'effectuer le renforcement, et la quantité de jetons à accorder;
  – l'utilisation de descriptifs à associer aux jetons, « S'asseoir en silence – 2 points! »
- le choix d'une méthode de collecte de données concernant les comportements visés, ainsi que d'une méthode de suivi au fil du temps;
- la planification de la façon dont les comportements seront appliqués à d'autres milieux ou avec d'autres personnes;
- la description de la façon dont le programme sera graduellement éliminé ou que de nouveaux comportements à modifier seront choisis.

Le « Club des amis », un système de jetons fondé sur les relations sociales

De nombreux systèmes de jetons sont établis pour certains élèves individuellement, mais il est également possible d'adapter ces systèmes au groupe pour enseigner des règles, développer des habiletés sociales et définir les attentes sociales dans les salles de classe. L'exemple suivant, le « Club des amis », décrit un système de jetons à l'échelle de la classe, qui a pour objet l'acquisition d'habiletés sociales et l'amélioration du travail d'équipe dans les écoles élémentaires.

Le présentoir mural d'une salle de classe (le « Magasin du club ») contenait divers produits alimentaires, des petits jouets, des fournitures artistiques et des cartes de récompenses offrant des activités telles que « 10 minutes de temps libre » ou « la préparation d'un chocolat chaud ». Chaque article portait une étiquette de prix indiquant le nombre de points requis.

Tous les élèves de la classe avaient une carte de membre et devaient choisir un article qu'ils pourraient se procurer en accumulant des jetons. Après avoir placé leur carte à côté de l'article choisi, les élèves remplissaient une feuille de pointage ayant un nombre de cases correspondant au prix de l'article. Ils cochaient une case pour chaque compliment reçu.

Les coches étaient accordées pour divers comportements appropriés et étaient accompagnées d'un compliment décrivant clairement pourquoi l'élève les méritait : « C'est bien de regarder Jeff lorsqu'il parle ». Cette rétroaction descriptive était particulièrement importante au début du programme, alors que les élèves apprenaient le langage nécessaire à l'évaluation et au renforcement de leur propre comportement. Des coches étaient également accordées à l'ensemble du groupe afin de favoriser les rapports sociaux. « Tout le monde a aidé à ranger la classe, alors tout le monde reçoit une coche. » « Félicitations, tout le monde a collaboré pour être à l'heure au cours de mathématiques! »

À moins qu'un enseignement de groupe ne soit en cours, un élève pouvait obtenir l'objet qu'il avait choisi du magasin dès qu'il avait reçu la dernière coche nécessaire. Si celle-ci était obtenue pendant une période d'enseignement, l'élève devait attendre jusqu'à la prochaine

pause pour aller chercher son objet, généralement pas plus de 10 à 15 minutes. L'élève choisissait ensuite le nouvel article qu'il voulait obtenir.

À titre de félicitations supplémentaires, l'enseignant demandait ensuite à la classe de reconnaître les élèves qui « se rendaient au présentoir ». Une rencontre du « Club des amis » était prévue chaque vendredi après-midi pendant les quelques dernières minutes de la journée. De nouveaux articles étaient placés dans le présentoir, certaines habiletés sociales étaient réévaluées et les élèves qui avaient atteint des objectifs précis étaient félicités.

Les parents avaient été informés de l'existence du club et du système de jetons, et donnaient souvent des articles pour le présentoir. Dans la mesure du possible, les élèves aidaient à maintenir le présentoir et les listes de contrôle ainsi que l'enregistrement des transactions.

Les élèves ont appris à se renforcer eux-mêmes grâce à un avertisseur réglé à intervalle aléatoire pendant certaines périodes de travail. Lorsque l'avertisseur retentissait, les élèves devaient décider s'ils étaient concentrés sur la tâche et dans l'affirmative, ils s'accordaient une coche. Cette méthode favorisait la responsabilité personnelle et la réflexion. À l'occasion, les élèves étaient également invités à donner des coches à d'autres élèves. « Regardez autour de vous et accordez une coche à une personne qui reste dans son aire de travail et qui travaille avec ses blocs mathématiques ». Cette technique a joué un rôle essentiel dans l'établissement de relations de groupe et dans l'utilisation du comportement positif des autres comme modèle visuel.

Des conséquences justes et prévisibles

> « Le principe directeur des interventions disciplinaires est qu'elles doivent inclure un équilibre sain entre les conséquences négatives associées à un comportement inapproprié et les conséquences positives associées à un comportement approprié. » [Traduction]
>
> – Robert Marzano.
> *Classroom Management That Works*

Les conséquences négatives sont conçues pour inciter une personne à éviter un comportement problématique. Cependant, lorsque les conséquences ne sont pas perçues comme étant justes ou qu'elles ne sont pas données de façon uniforme, elles peuvent se transformer en punition.

Choisir des conséquences efficaces

Les enseignants choisissent souvent des conséquences qui sont efficaces pour un enfant typique. Par exemple, pour beaucoup d'élèves qui préfèrent être dans la classe à travailler avec leurs camarades, les envoyer dans le corridor ou au bureau du directeur est une conséquence négative. Cependant, certains élèves préfèrent quitter la classe et s'asseoir dans le corridor, soit pour être seuls soit pour éviter de faire un travail. Par conséquent, dans ces cas-là, l'enseignant qui donne cette conséquence renforce accidentellement le comportement problématique.

Pour certains élèves, n'importe quel type d'attention vaut mieux que l'absence d'attention. Dans ces cas-là, les conséquences négatives qui accordent de l'attention à l'élève ont tendance à renforcer le comportement problématique.

Certains renforcements positifs typiques ne sont pas efficaces chez les élèves ayant un comportement très difficile. Ces élèves peuvent, par exemple, réagir aux compliments en les refusant et en adoptant le comportement contraire. Parfois même, ils trouvent les compliments pénibles.

Exemple : Mme Savard dit à Robert qu'il a une belle calligraphie. Il répond « Ce n'est pas vrai », et il commence à gribouiller sur la page.

Déterminer quelle conséquence est la moins restrictive ou la moins repoussante

La méthode qui facilite le plus le changement de comportement à long terme consiste à :

- utiliser des stratégies positives qui sont axées sur le renforcement de l'habileté de l'élève;

- apporter les modifications nécessaires à l'espace, au matériel et à l'enseignement.

Les enseignants doivent planifier des conséquences pour les comportements négatifs afin de maintenir l'ordre et la sécurité dans la salle de classe, mais ils ne devraient jamais les utiliser de façon isolée. Il devrait y avoir des stratégies de renforcement complémentaires qui motivent les élèves à éviter les comportements négatifs et à adopter des comportements nouveaux ou de remplacement.

Conseils pour l'utilisation des conséquences négatives

- Ne jamais appliquer de conséquences négatives tant qu'il n'est pas absolument clair que le renforcement positif est inefficace. Documenter l'efficacité ou le manque d'efficacité de toutes les méthodes comportementales afin de justifier l'utilisation de mesures de rechange.
- Toujours concevoir et mettre en œuvre des interventions qui sont sûres pour les élèves et pour le personnel, et qui respectent la dignité et les droits fondamentaux des élèves.
- Toujours inclure les parents dans les discussions et les décisions au sujet des conséquences négatives.

Toutes les parties concernées doivent être prêtes à réagir à divers comportements de façon uniforme et en donnant les mêmes conséquences. Le personnel responsable de l'exécution des plans de renforcement du comportement doit posséder certaines compétences et connaissances relatives aux principes comportementaux.

Les types de conséquences négatives comprennent ce qui suit :

- détourner délibérément son attention;
- correction ou correction excessive;
- restitution;
- punition par soustraction;
- temps à l'écart;
- temps de retrait ou de réflexion.

Détourner délibérément son attention

Si le comportement de l'élève est motivé par la recherche d'attention, la réaction de l'enseignant peut encourager ce comportement. Il peut être nécessaire d'enseigner à l'élève des façons appropriées d'obtenir de l'attention.

Ignorer un comportement peut être difficile à mettre en œuvre dans la salle de classe, notamment si le comportement en question perturbe l'apprentissage. Il faut également savoir que d'autres (par exemple, les camarades) renforcent peut-être sans le vouloir les élèves fautifs.

En outre, les enseignants peuvent se demander si les autres pensent qu'ils « ne font rien » lorsqu'ils choisissent d'ignorer le comportement problématique. Certains spécialistes du

comportement utilisent l'expression « ignorer activement » afin de souligner l'importance de cette stratégie, laquelle nécessite beaucoup de travail et d'effort.

Une autre difficulté associée au fait de détourner volontairement son attention est qu'un élève qui recherche de l'attention peut réagir à cette conséquence en augmentant la fréquence, l'intensité ou la durée du comportement, ou encore, en adoptant un comportement encore plus problématique. Il faut parfois s'attendre à ce que le comportement s'intensifie avant qu'il ne s'atténue.

La correction

L'une des conséquences efficaces consiste à demander à l'élève de faire la démonstration du comportement souhaité. Par exemple, si les élèves courent dans le corridor, leur demander de retourner à leur point de départ et de marcher. Leur donner la chance de « bien faire les choses ».

La restitution

La restitution consiste à demander à l'élève de corriger la situation. Par exemple, s'il brise quelque chose, lui demander de le réparer ou de le faire remplacer à ses frais.

La punition par soustraction

La technique de punition par soustraction consiste à reprendre une récompense lorsqu'un comportement problématique est observé, par exemple, imposer des amendes ou une perte de privilèges. Les punitions par soustraction doivent être immédiates et uniformes, et non pas spontanées. Si elle n'est pas mise en œuvre correctement, la technique de punition par soustraction peut contribuer à aggraver le comportement problématique, puisque l'élève peut avoir l'impression qu'il n'a rien à perdre. En outre, certains élèves peuvent devenir confus et se comporter de manière agressive si les renforçateurs leur sont enlevés.

Temps à l'écart

Le temps à l'écart consiste à retirer l'élève d'une tâche ou d'une situation, ou lui enlever quelque chose jusqu'à ce qu'il soit prêt à revenir et à terminer la tâche ou à corriger la situation. Par exemple, un élève lance des blocs mathématiques au lieu de faire l'activité de mathématiques, alors l'enseignant retire les blocs du pupitre de l'élève. L'élève exerce un contrôle partiel sur la situation, puisque l'enseignant lui redonne les blocs s'il les demande et s'engage à faire l'activité correctement.

Temps de retrait

Un élève qui est anxieux ou contrarié aura peut-être besoin de s'éloigner de la situation pour se calmer avant qu'une réorientation ou un enseignement de nouveaux comportements puisse avoir lieu. Associer cette technique aux stratégies de programmation positive comme enseigner aux élèves à reconnaître qu'ils deviennent anxieux, et leur enseigner à se retirer eux-mêmes de situations avant de perdre le contrôle.

Étant donné que le retrait de l'environnement d'apprentissage est une forme d'intervention restrictive et grave, il ne faut l'utiliser que lorsque les interventions moins restrictives se sont avérées inefficaces. Toujours utiliser le temps de retrait avec prudence et documenter soigneusement le processus qui a été suivi.

Le temps de retrait peut se dérouler à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. Si l'élève reste dans la classe, l'enseignant le retire d'une activité ou d'un groupe. Il peut continuer à observer ce qui se passe, mais il ne peut pas participer à l'activité. Le temps de retrait à l'extérieur de la classe peut vouloir dire envoyer les élèves dans un corridor adjacent ou dans un endroit séparé. Pour assurer sa sécurité, surveiller et superviser l'élève pendant le temps de retrait.

Certains élèves peuvent volontairement adopter des comportements négatifs afin d'éviter les situations de groupe et les tâches structurées. De façon générale, les conséquences liées au temps de retrait ne sont efficaces que si l'élève a l'impression d'être privé d'expériences positives.

Expliquer clairement les procédures liées au temps de retrait dans les plans d'intervention personnalisés des élèves ou dans leurs plans de renforcement du comportement, et communiquer ces procédures aux élèves, à leurs parents et aux administrateurs. Obtenir la permission des administrateurs et des parents avant la mise en œuvre. Il est essentiel d'évaluer périodiquement l'efficacité de la procédure.

Ne jamais utiliser les conséquences telles que le temps de retrait ou réflexion de façon isolée. Mettre au point un plan détaillé de gestion du comportement axé sur des renforcements du comportement positif, qui motivent les élèves à adopter des comportements appropriés et à éviter les comportements négatifs (vous trouverez un exemple de plan de renforcement aux pages 76 à 77).

Le temps de retrait est utilisé pour une durée minimale et prédéfinie. Lorsque le temps de retrait est terminé, l'élève réintègre la situation ou poursuit la tâche ou l'activité.

Les directives d'Alberta Education pour l'utilisation du temps de retrait incluent ce qui suit[13] :

- Le temps de retrait fait partie d'un continuum d'interventions en matière de comportement. Utiliser l'exclusion et l'isolement comme formes de temps de retrait, uniquement lorsque des interventions moins restrictives n'ont pas fonctionné.
- Ne pas utiliser cette forme d'intervention si l'élève a des comportements de passage à l'acte que le personnel scolaire n'avait pas anticipés et qui compromettent la sécurité du personnel et des élèves.
- À la suite de cet incident unique et imprévisible, élaborer un plan en matière de comportement.
- Le personnel **doit** obtenir la permission des parents pour utiliser l'isolement en tant que stratégie de gestion du comportement. Si les parents n'approuvent pas l'utilisation du temps de retrait, les inviter à suggérer des stratégies de rechange pour résoudre les comportements inappropriés de leur enfant.

13. Adapté d'Alberta Education. « Guidelines for Using Timeout in Schools », octobre 2002, <http://education.alberta.ca/media/547960/timeout_oct_2002.pdf> (consulté en juin 2007).

- L'administration *doit* jouer un rôle de leader dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des procédures et processus associés au temps de retrait. L'administration doit également prévoir des rencontres périodiques avec les élèves, les parents et le personnel et leur fournir de la rétroaction au sujet du temps de retrait ainsi que des exigences et des attentes de l'école en matière de comportement.

Directives pour l'utilisation de conséquences négatives

- Expliquer clairement le comportement problématique à l'élève et les conséquences qui s'appliquent à ce comportement.
- Donner la conséquence. Ne pas seulement menacer de la donner.
- Reconnaître et utiliser les conséquences négatives en tant qu'outil d'enseignement et non comme un outil servant uniquement à punir. La conséquence procure aux élèves une autre occasion d'apprendre que ce qu'ils ont fait est problématique et qu'ils peuvent corriger leur comportement.
- Agir de manière uniforme. La gravité de la conséquence n'est pas aussi importante que la certitude d'en avoir une. Les gens font des excès de vitesse parce qu'ils se font rarement arrêter. Les élèves ont des comportements problématiques parce qu'ils s'en tirent parfois sans conséquence. Il est plus difficile d'apprendre à mettre fin à un comportement s'il cause parfois des problèmes et d'autres fois non.
- Faire preuve de sensibilité au sujet du moment et de la façon de donner une conséquence. Si cela est possible, éviter de donner une conséquence négative devant les camarades de l'élève.
- Donner les conséquences négatives de façon neutre. Si un adulte laisse paraître ses émotions lorsqu'il donne des conséquences, les élèves ont tendance à réagir de façon émotive et, par conséquent, ils ne réfléchissent pas à ce qu'ils auraient dû faire. Ils ne tirent pas de leçon de la situation.
- Être conscient de la relation entre la mémoire, le traitement de l'information et les conséquences. Par exemple, les élèves présentant un trouble du spectre de l'alcoolisation fœtale (TSAF) ont de la difficulté à se souvenir ou à faire des associations entre leur comportement et les conséquences de leurs actions. Les conséquences ne motivent pas ces élèves à réduire ou à éliminer leur comportement problématique. Dans ce cas, l'objectif principal est d'enseigner des comportements nouveaux ou de remplacement et de gérer l'environnement afin de renforcer les comportements positifs.

Éviter les pièges de la punition

La punition est complexe et comporte de nombreux pièges.

- La punition qui ne permet pas d'enseigner le comportement approprié, mais qui élimine temporairement le comportement problématique peut être humiliante et abusive. Les élèves qui sont punis souvent finissent par avoir une idée négative d'eux-mêmes, en particulier si la punition est arbitraire, incohérente ou vise la personnalité de l'élève au lieu de son comportement. Ces élèves peuvent commencer

à croire qu'ils sont stupides ou désagréables et qu'ils ne peuvent avoir que des comportements négatifs.

- Si les élèves ont reçu diverses punitions négatives à caractère émotif ou physique dans leur famille et leur vie de famille, ils peuvent avoir l'impression que les conséquences données par l'école sont légères ou non pertinentes.
- Les conséquences qu'un enseignant donne en classe peuvent avoir moins d'impact que les conséquences pouvant provenir des autres élèves. Par exemple, Zoé s'agite et ne participe pas à la discussion en classe. Elle préfère que ses camarades de classe la perçoivent comme le bouffon de la classe plutôt que comme une personne qui ne sait pas la réponse et qui est « bête » ou « stupide ».

Les activités associées à la punition tendent également à être punitives. Par exemple :

- Si l'enseignant reprend souvent l'élève pendant qu'il lit, la lecture devient alors une punition à ses yeux.
- Si l'enseignant demande à un élève qui a de la difficulté en mathématiques de manquer son cours d'éducation physique pour faire des travaux supplémentaires de mathématiques, l'élève commence à voir les mathématiques comme une punition.
- Si l'enseignant demande à un élève de rédiger une composition pour réfléchir à un comportement problématique, l'élève commence à voir l'écriture comme une punition.
- Les élèves peuvent associer certains enseignants, aides-enseignants ou le directeur avec les punitions, s'ils ne voient ces personnes que lorsqu'ils reçoivent une conséquence négative.

Le travail d'équipe et le processus d'encadrement

8

« Ne doutez jamais qu'un petit groupe de personnes attentionnées et engagées puisse changer le monde. En fait, il n'en a jamais été autrement. » [Traduction]

– Margaret Mead

Étant donné que le comportement problématique de l'élève envahit sa vie familiale et scolaire, l'effort de toute une équipe est essentiel.

L'équipe d'apprentissage

Les élèves atteints de troubles du comportement ont besoin d'une équipe d'apprentissage dont les membres collaborent en ce qui concerne la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'évaluation des programmes, des services et des plans de renforcement. En général, le titulaire de classe est chargé de la direction et de l'orientation de l'équipe d'apprentissage pour décider de buts et d'objectifs pédagogiques pertinents.

Les membres de l'équipe d'apprentissage peuvent inclure le titulaire de classe, les parents de l'élève, d'autres membres du personnel de l'école et de l'autorité scolaire qui connaissent les besoins de l'élève, mais aussi d'autres adultes en interaction fréquente avec l'élève. Au besoin, l'équipe peut également inclure des entraîneurs et des animateurs qui ont une expertise en évaluation du comportement et en intervention. L'équipe d'apprentissage collabore avec d'autres enseignants, aides-élèves, éducateurs spécialisés, spécialistes du comportement et professionnels de la santé mentale pour répondre aux besoins de l'élève.

Au début de chaque année scolaire, l'équipe d'apprentissage fixe des buts et des objectifs pour l'élève, et fait le lien avec les résultats des évaluations. L'équipe surveille et évalue régulièrement les progrès de l'élève et modifie le plan d'intervention personnalisé (PIP) en conséquence tout au long de l'année scolaire. Les membres de l'équipe communiquent entre eux de façon informelle tout au long de l'année afin d'établir des stratégies de programmation efficaces et d'adapter celles qui donnent de moins bons résultats.

Pour de plus amples renseignements, consulter l'information d'Alberta Education sur le plan d'intervention personnalisé, disponible à l'adresse <http://www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/pip.aspx>.

Un personnel bien informé et qualifié

Le personnel scolaire qui travaille avec les élèves ayant des troubles de comportement doit :

- avoir des connaissances et de l'expérience en ce qui concerne les stratégies comportementales et cognitives qui s'utilisent généralement et qui donnent de bons résultats;
- avoir un accès continu à des possibilités d'apprentissage, des ressources et du soutien en classe, qui les aident à répondre aux besoins de ces élèves en matière de comportement;
- être capable de choisir et de mettre en œuvre des interventions positives en matière de comportement, et d'utiliser ensuite des données pour évaluer l'efficacité de ces interventions et pour modifier le programme au besoin;
- être bien renseigné sur les comportements associés à certains troubles tels que le THADA, l'autisme ou le TSAF;
- avoir les compétences requises pour prévenir les comportements problématiques et pour réagir de manière appropriée aux comportements de passage à l'acte.

Le soutien de l'administration scolaire

Les administrateurs de l'école doivent comprendre et appuyer activement les équipes d'apprentissage qui travaillent avec les élèves ayant des troubles de comportement. Comprendre les défis auxquels l'équipe fait face aidera les administrateurs à prendre des décisions éclairées au sujet :

- de l'attribution des ressources;
- de l'application des politiques de l'école;
- des stratégies pour appuyer le renforcement des capacités du personnel.

La participation de la famille

La réussite des élèves, leurs attitudes et leurs comportements s'améliorent tous lorsque les parents ou d'autres membres de la famille collaborent avec l'école. Les adultes qui entourent l'élève travaillent en partenariat dans un processus d'encadrement de l'élève et élaborent des interventions, des programmes et des plans de renforcement efficaces.

Les parents doivent savoir précisément quels comportements sont acceptables à l'école et dans la classe. Le personnel scolaire doit travailler en collaboration avec les parents et leur parler des stratégies utiles pour réagir aux comportements inappropriés.

Demander aux parents de participer à la mise au point du PIP et au processus d'évaluation. En plus d'aborder les besoins scolaires et sociaux, le PIP et le programme quotidien doivent tenir compte des besoins culturels et familiaux uniques de l'élève.

Le processus d'encadrement

Le processus d'encadrement des élèves ayant des troubles de comportement repose sur une philosophie de soin axée sur la famille, qui s'intègre naturellement dans les systèmes de renforcement des comportements positifs. Cet effort d'équipe accorde une place centrale à l'élève et aux adultes qui en ont la charge. Les adultes dont il est question sont généralement les parents, mais il arrive que ce soit un autre membre de la famille, un ami ou une personne de soutien.

Les membres de l'équipe agissent comme des personnes-ressources pouvant aider le personnel scolaire à exercer une influence positive sur les comportements qui menacent la sécurité et l'apprentissage de l'élève. Les membres de l'équipe travaillent ensemble pour aider l'élève à réussir. Par exemple, si un élève aime beaucoup travailler à un garage du coin et réparer des voitures, l'équipe peut collaborer avec un employeur pour faire en sorte que l'élève passe plus de temps au garage à titre de récompense pour sa présence assidue à l'école.

De nombreux élèves ayant d'importants besoins en matière de comportement peuvent travailler auprès d'organismes communautaires ou de fournisseurs de services. Le processus d'encadrement encourage tous les services à travailler en collaboration et dans un but précis.

Les partenaires communautaires sur place

Une manière coordonnée d'offrir un réseau de soutien aux élèves à l'échelle de l'école donne de meilleurs résultats lorsque les membres du réseau sont sur place et qu'ils représentent plusieurs disciplines et plusieurs niveaux. Une équipe de soutien sur place peut inclure :

- des infirmières en santé publique et en psychiatrie;
- une diététiste;
- un travailleur social et un thérapeute en santé mentale;
- un travailleur auprès des jeunes et un agent de liaison avec la famille;
- un officier du service de police communautaire.

La présence d'un groupe d'adultes bienveillants à l'école à intervalles réguliers (p. ex., plusieurs heures par semaine ou une demi-journée par mois) offre d'excellentes occasions :

- d'établir des relations positives;
- d'enseigner des habiletés sociales et la résolution de problèmes;
- de fournir une intervention et du soutien selon les besoins.

Lorsque ces types de soutien sont présents, les élèves ont davantage d'occasions d'acquérir des connaissances et des aptitudes qui les aideront à choisir des comportements sains, à faire de meilleurs choix de vie et à réagir aux changements et aux défis de la vie en faisant preuve de force morale et de maturité affective.

Cette démarche coordonnée où le mot d'ordre est « tous pour un », où les partenaires travaillent ensemble pour appuyer une école, une classe et un élève, contribuera à créer un climat stable et bienveillant pour l'apprentissage et l'enseignement.

Des décisions fondées sur les données

9

« Trouver ce qui fonctionne. Y avoir recours plus souvent. » [Traduction]

– Steve de Shazer.

Concepteur de l'approche de la thérapie brève solutionniste

La collecte et l'utilisation de données sur le comportement d'un élève aident le personnel scolaire à :

- mieux comprendre la raison et le contexte de divers comportements;
- orienter l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de renforcement du comportement;
- constater que le comportement s'améliore.

Au début, la collecte de données au sujet du comportement problématique d'un élève fournit de l'information précieuse sur les raisons possibles de ce comportement. Pour recueillir ces données, l'équipe d'apprentissage observe, prend en note et analyse de façon systématique le comportement en question.

Une fois que le personnel a recueilli suffisamment de données sur le comportement d'un élève, il est plus en mesure de prendre des décisions au sujet :

- des stratégies de modification ou remplacement d'un comportement problématique;
- de la mise au point d'un plan personnalisé de renforcement de comportements;
- de l'évaluation du programme et des progrès de l'élève.

Procédures de collecte de données[14]

Recueillir des données de référence avant de commencer à enseigner de nouvelles aptitudes ou à élaborer des plans pour le renforcement et le soutien des comportements positifs. Utiliser ces données pour comparer la performance des élèves au début et à divers autres moments par la suite.

Les données de référence comprennent la fréquence d'un comportement, le nombre de fois que le comportement est observé ou le degré et l'intensité du comportement. Recueillir des données sur les comportements typiques pendant environ trois à cinq jours, et pendant une période plus longue pour les comportements moins fréquents.

La prochaine étape de la collecte de données consiste à observer et noter le comportement de l'élève avant et après un programme de renforcement du comportement positif afin de montrer les progrès réalisés et de surveiller les changements.

14. Le reste de ce chapitre est adapté avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *Behaviour, Observation Assessment Teaching Strategies*, 2e éd., Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 29-38.

Conseils pour la collecte de données

- Observer le comportement problématique assez souvent pour être en mesure de le décrire précisément et clairement et de le documenter dans plusieurs milieux ou contextes, à différents moments et avec différents membres du personnel. Si un comportement se produit continuellement, observer et noter à quels moments le comportement est observé, de même que les endroits et les conditions avoisinantes.
- Définir les comportements en termes observables et mesurables pouvant être enregistrés facilement. Les membres du personnel doivent s'entendre sur la définition du comportement afin que tous puissent le reconnaître lorsqu'il se produit. Le personnel doit également savoir décrire les circonstances qui exercent une influence.
- Le type, la rigueur et la méthode de collecte de données dépendent de la nature et de la gravité du problème ainsi que du type de comportement observé.

Voici une suggestion d'un processus de collecte de données.

1. Choisir un comportement problématique que l'élève doit modifier ou remplacer. Se concentrer d'abord sur les problèmes comportementaux les plus critiques.
2. Choisir une méthode de collecte de données qui est efficace et adéquate compte tenu de la nature, de l'étendue ou de la fréquence du comportement.
3. Recueillir les données.
4. Résumer et évaluer les données.
5. Utiliser cette analyse pour :
   - déterminer la fonction du comportement;
   - déterminer quels sont les comportements souhaités et décider lesquels sont prioritaires;
   - choisir des stratégies d'enseignement;
   - élaborer un plan de renforcement du comportement positif.

Les méthodes de collecte de données comprennent la consignation de l'évènement, la consignation par intervalle, l'échantillonnage temporel, la consignation de la durée et le tableau ACC (décrit aux pages 37 et 38).

Consignation de l'évènement

Compter le nombre de fois qu'un comportement individuel se produit au cours d'une période donnée (p. ex., un cours, une journée ou un évènement). Compter en traçant des traits sur le tableau, en déplaçant des objets d'une poche à l'autre ou en faisant des marques sur un bracelet ou un morceau de ruban sur le poignet. Cette méthode ne convient pas lorsque les comportements se produisent très fréquemment, puisque le dénombrement devient trop difficile.

Exemple 1
Chaque fois qu'un élève répond sans lever la main, l'enseignant ajoute un trait sur le tableau. Cette méthode peut être utile lorsque l'objectif est de diminuer le nombre de réponses spontanées et d'inciter l'élève à lever la main.

Mathématiques ~~IIII~~ II	Sciences III	Études sociales 0	Éducation physique 0
Cours de langue II	Classe titulaire 0	Salle à manger 0	Bibliothèque II

Exemple 2
Un élève jure beaucoup. L'enseignant utilise un tableau comme celui illustré ci-dessous et coche une case chaque fois qu'il observe ce problème.

Lundi

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					

Mardi

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
✓	✓	✓	✓	✓										

Cette méthode sert tout simplement à compter la fréquence d'un comportement problématique. Elle ne fournit aucune information au sujet des conditions, du moment ou des situations.

Consignation par intervalle

Consigner les comportements à mesure qu'ils se produisent au cours d'une période donnée. Par exemple, diviser un travail ou une tâche de 10 minutes en intervalles de 30 secondes et noter si le comportement se produit pendant chaque intervalle.

Ou encore, consigner le comportement qui dure pendant tout l'intervalle. Par exemple, diviser une période de 30 minutes en intervalles de 20 secondes et consigner le comportement d'autostimulation lorsqu'il se poursuit pendant tout l'intervalle de 20 secondes.

Pour recueillir des données à l'aide de la méthode de consignation par intervalle :

- définir la période d'observation;
- diviser la période d'observation en intervalles égaux qui permettent d'observer et de consigner un comportement avec fiabilité;
- choisir une méthode de consignation et dresser une liste du matériel requis;
- décrire le comportement à observer de façon très claire afin que la consignation soit uniforme d'un observateur à un autre.

Essayer d'utiliser une matrice qui associe les intervalles de temps à l'horaire quotidien de l'élève afin de déterminer les schémas de comportement selon les milieux ou les matières.

Exemple
Un élève est souvent dans la lune lorsque les activités de mathématiques sont assignées. Il reste assis à regarder le ventilateur de plafond en souriant. À l'aide d'une coche pour « oui » et d'un X pour « non », indiquer si le comportement se produit au cours d'un intervalle de cinq minutes.

5 minutes ✓	10 minutes ✓	15 minutes ✓	20 minutes ✓
25 minutes ×	30 minutes ×	35 minutes ×	40 minutes ✓

Un chronomètre ou un avertisseur électronique, tel qu'un minuteur à œuf ou un compteur, peut aider l'observateur à se souvenir de consigner ses observations pendant chaque intervalle. Il vaut mieux que la consignation par intervalle soit effectuée par un observateur objectif qui n'est pas responsable de l'enseignement, car pour être valide et fiable, la consignation nécessite une grande vigilance.

Échantillonnage temporel

L'observateur établit un intervalle et indique si le comportement se produit au moment précis où l'intervalle prend fin. Cette méthode de collecte de données fonctionne aussi bien pour les groupes d'élèves que pour chaque élève pris individuellement. Elle permet également à un observateur de consigner plus d'un comportement à la fois.

Exemple
Un avertisseur sonne à des intervalles fixes/réguliers (p. ex., toutes les cinq minutes) ou à des intervalles variables/aléatoires (p. ex., après quatre minutes, sept minutes et ensuite trois minutes). L'enseignant ou l'observateur balaie la salle de classe du regard et consigne les comportements observés à ce moment précis. L'enseignant peut également féliciter les élèves qui écrivent en silence pendant le travail individuel au pupitre, faire un trait à côté du nom des élèves qui sont concentrés sur leur travail, ou utiliser la sonnerie de l'avertisseur pour se rappeler de s'occuper de certains élèves.

Le tableau ci-dessous indique si des élèves sont concentrés sur leur travail à trois moments choisis pendant une séance de rédaction créative de 20 minutes.

Nom de l'élève	Intervalle de rédaction 1	Intervalle de rédaction 2	Intervalle de rédaction 3
Karen	✓	✓	✓
Louise	×	×	✓
Michaëlle	✓	✓	✓
Darci	×	✓	✓
Lorraine	×	×	×

L'échantillonnage temporel peut être utilisé efficacement pour améliorer le comportement ou le rendement d'un groupe d'élèves. Il est important de souligner que la mesure doit être prise à plusieurs reprises afin de fournir de l'information fiable et valide.

Consignation de la durée

Cette mesure indique la durée d'un comportement donné. La consignation commence au moment où le comportement commence, et s'arrête lorsque le comportement cesse. Par exemple, l'observateur compte le nombre de minutes pendant lesquelles un élève travaille activement à l'ordinateur, qu'il est attentif pendant les discussions de groupe ou qu'il participe à un jeu au gymnase ou à une autre activité sociale. La consignation de la durée associée à la consignation de l'évènement peut aussi s'avérer utile. Par exemple, l'enseignant consigne le nombre de fois que l'élève n'est pas assis à son pupitre et la durée de chaque occurrence.

La consignation de la durée nécessite une horloge, une montre, un chronomètre ou une autre minuterie. Commencer le minutage lorsque le comportement ciblé commence et arrêter le minutage lorsque le comportement se termine. La consignation de la durée n'est pas une méthode de collecte de données appropriée si le comportement n'a pas de début et de fin précis ou si le comportement est fréquent (à moins qu'une autre personne que l'enseignant ne fasse la consignation).

Exemple
Une élève pique une crise de colère quand on lui assigne du travail qu'elle n'aime pas. L'observateur met la minuterie en marche lorsque la crise de colère commence et l'arrête lorsque la crise de colère se termine.

Utilisation des systèmes de collecte de données

Le tableau suivant résume les utilisations possibles des systèmes de collecte de données recommandés.

Comportement	Consignation de l'évènement	Consignation par intervalle	Échantillonnage temporel	Consignation de la durée
Non concentré sur la tâche		✓		✓
Frappe les autres	✓			
Lance des jurons	✓			
Lance des cris	✓	✓		
Crache	✓			
Autostimulation		✓		✓
Embête les autres	✓	✓		
Comportement dont la fonction est inconnue			✓	

Un système de collecte de données fournit de l'information de référence qui aide le personnel à définir clairement la nature, l'étendue et la fréquence des comportements problématiques. Utiliser les systèmes de collecte de données au début pour formuler des énoncés sommaires au sujet des comportements problématiques observés chez l'élève et établir des priorités pour effectuer des observations plus détaillées. Ensuite, utiliser les résultats pour formuler des hypothèses au sujet de diverses situations, par exemple, si certains renforcements ont pour effet d'encourager ou de maintenir un comportement problématique.

Recueillir constamment des données. Les données recueillies avant et après la mise en œuvre d'un plan de renforcement du comportement positif aident le personnel à déterminer si le plan visant à modifier le comportement a été efficace.

Des plans personnalisés de renforcement du comportement

10

> « ... un plan de renforcement du comportement est un document qui a pour but de modifier le comportement des adultes en espérant que si le comportement de l'adulte change, le comportement de l'élève changera également. » [Traduction]
>
> – Robert Horner et George Sugai.
> « Developing Positive Behavioral Support Systems »

Les élèves ayant des troubles de comportement peuvent réagir positivement à certaines stratégies universelles utilisées dans le cadre de la méthode de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école. Cependant, ces élèves ont besoin d'autres stratégies et interventions personnalisées et intensives. Ces stratégies doivent être documentées et communiquées dans un plan personnalisé de renforcement du comportement, établi en fonction des caractéristiques uniques et individuelles de ces élèves. Ces plans détaillés fournissent de l'information au personnel qui travaille avec l'élève au sujet du comportement de ce dernier. Le plan doit préciser :

- des renseignements clés concernant le comportement de l'élève;
- les conditions ou antécédents qui sont susceptibles de déclencher le comportement problématique;
- les signes avant-coureurs qui indiquent que l'élève éprouve de la difficulté;
- des plans pour désamorcer la situation;
- des appuis positifs pour aider l'élève à améliorer ses aptitudes;
- ce que les camarades doivent apprendre pour apporter leur appui à cet élève;
- d'autres stratégies que le personnel scolaire peut utiliser pour appuyer et encourager cet élève.

L'outil 8 propose un modèle de plan personnalisé de renforcement du comportement.

Le personnel doit prendre connaissance de ce plan avant de travailler avec l'élève. Le plan doit être conservé au secrétariat et un exemplaire doit être remis au titulaire de classe (ou aux enseignants). L'objectif du plan est que tout le personnel travaillant avec l'élève connaisse les stratégies de renforcement du comportement positif et s'engage à les utiliser afin d'offrir à l'élève, aux autres élèves et au personnel scolaire un milieu d'apprentissage sécuritaire et de le maintenir.

Participation des parents

Il est important que les parents connaissent ce plan et qu'ils appuient les stratégies proactives, les conséquences préétablies et le plan de gestion de crise. Idéalement, l'élaboration d'un plan d'appui est un effort de collaboration entre les parents et le personnel scolaire.

Exemple d'un plan personnalisé de renforcement du comportement

Objet : Samuel (13 ans, 7e année)

Objectif du plan
Le personnel qui travaille avec Samuel doit connaître les procédures de renforcement du comportement et s'engager à les utiliser afin de maintenir un environnement sécuritaire pour Samuel, les autres élèves et le personnel.

Renseignements clés au sujet de Samuel
(Fonctions du comportement problématique)

- Les pressions scolaires intensifient l'anxiété de Samuel; il devient parfois agressif physiquement afin d'éviter certaines tâches scolaires, notamment en mathématiques.
- Samuel a souvent l'impression que ses camarades le taquinent ou le rejettent; il devient parfois agressif physiquement afin d'éviter ce qu'il perçoit comme étant le rejet de ses camarades.
- Samuel veut avoir des amis et être respecté pour ses grandes connaissances des jeux vidéo et des ordinateurs.

Plan

1. Le personnel qui travaille avec Samuel lira et apposera sa signature au bas de ce plan.

2. Être au courant **des antécédents du comportement**. Le comportement problématique est plus susceptible de se produire lorsque :
   - Samuel reçoit un nouveau travail, notamment en mathématiques;
   - Samuel croit que les autres élèves se moquent de lui ou le rejettent;
   - Samuel interprète mal les remarques désinvoltes des autres élèves ou y réagit de façon exagérée.

3. Connaître les **signes avant-coureurs** indiquant que le comportement problématique est susceptible de s'aggraver :
   - Samuel commence à se parler;
   - Samuel s'approche de l'élève qui, à son avis, se moque de lui ou le rejette;
   - Samuel essaie de saisir un pupitre ou un autre meuble.

4. Plans immédiats pour **désamorcer** la situation
   - Donner à Samuel une carte de résolution de problèmes offrant des choix pour se calmer (p. ex., respirer profondément, aller se chercher à boire, ne pas réagir).
   - Si cela est nécessaire, demander aux autres élèves de quitter les lieux.
   - Une fois que Samuel s'est calmé, il établira un plan pour les activités à venir avec l'aide d'un membre du personnel.

5. **Renforcer** le comportement positif tout au long de l'année scolaire
   - Avant de demander à Samuel d'effectuer seul une nouvelle activité, lui offrir de s'exercer dans un petit groupe ou avec un camarade.
   - Pour que cette mesure réussisse, donner des travaux structurés à Samuel (p. ex., avec un exemple terminé, des fiches aide-mémoire, un nombre réduit de questions), notamment en mathématiques et lorsque des travaux de rédaction plus longs sont demandés.

- Travailler avec Samuel chaque semaine pour établir des objectifs personnels, tels que terminer ses travaux, bien s'entendre avec ses camarades. Passer en revue les progrès réalisés à la fin de chaque semaine.
- Choisir et enseigner des stratégies de résolution de problèmes, s'exercer à les utiliser et les inscrire sur une fiche aide-mémoire pour consultation rapide.
- Choisir et enseigner des stratégies d'apaisement et s'exercer à les utiliser. Les inscrire sur une fiche aide-mémoire pour consultation rapide.
- Aider Samuel à rédiger un conte social traitant de la taquinerie (ou de la taquinerie perçue).
- Donner un renforcement positif lorsque Samuel gère bien une situation difficile.
- Chercher des occasions où Samuel peut partager avec d'autres élèves les jeux sur ordinateur et les programmes qu'il crée.
- Envoyer un courriel hebdomadaire à la famille de Samuel, décrivant ses succès récents.

6. Aider les **camarades** à apprendre à :
   - reconnaître que Samuel peut ne pas comprendre leurs intentions;
   - réduire les blagues et les taquineries qui peuvent être mal interprétées;
   - intégrer Samuel dans leurs activités.

7. Le personnel fournira un **renforcement supplémentaire** pour :
   - intégrer la répétition dirigée aux stratégies d'apaisement et à la résolution de problèmes pour tous les élèves dans toutes les matières et tout au long de la journée;
   - encourager Samuel à devenir membre du club informatique de l'école et lui offrir un encadrement informel pour l'aider à établir et à entretenir des relations positives avec ses camarades.

Plan de gestion de crise. Si un comportement agressif ou dangereux se produit malgré les stratégies proactives, le plan de l'école prévoit les étapes suivantes :

- Demander à Samuel de quitter la classe et de se rendre à la salle de Mme R. Un adulte doit l'accompagner.
- S'il refuse de quitter la classe, montrer une fiche rouge et demander calmement aux autres élèves de prendre leurs affaires et de s'en aller ailleurs (p. ex., à la bibliothèque).
- Demander à Samuel de rester dans la salle de Mme R. jusqu'à ce qu'il se calme.
- Une fois qu'il est calme, demander à Samuel d'exprimer ses sentiments au sujet de l'incident en faisant un dessin. Avec de l'aide, Samuel trouve une autre façon de gérer des incidents semblables à l'avenir (en choisissant l'une de ses stratégies de résolution de problèmes).
- Avertir les parents de Samuel des incidents dangereux.

  (Le numéro de téléphone cellulaire de sa mère est le 222-2222)

J'ai lu le plan et je m'engage à utiliser ces procédures de renforcement lorsque je travaille avec Samuel.

Signatures des membres de l'équipe

_____ _____

_____ _____

Date Date de la révision

_____ _____

L'élaboration d'un plan personnalisé de renforcement du comportement exige un effort d'équipe, et devrait être effectuée au début de l'année scolaire ou dès qu'un élève manifeste un comportement signalant la nécessité d'un tel plan.

Connaissances fondamentales

Choisir au moins trois comportements clés qui ont des répercussions importantes sur la réussite scolaire de l'élève. Utiliser les données de l'évaluation fonctionnelle du comportement pour décrire les comportements problématiques typiques ainsi que les fonctions typiques de ces comportements. Inclure au moins un comportement positif ou un point fort. Ces comportements seront au cœur du plan.

À l'aide des listes suivantes, essayer de déterminer quels comportements problématiques pourraient être ciblés.

Comportements d'intériorisation

- Anxiété
  - s'inquiète sans cesse
  - est nerveux
  - a peur
  - évite certaines tâches ou situations
- Dépression
  - pleure facilement
  - se fâche facilement
  - est pessimiste
- Somatisation (maladie liée à la détresse psychologique)
  - a des maux de tête ou d'estomac
  - se plaint de douleur ou de fatigue généralisée
- Repli sur soi
  - refuse de parler ou de participer à des activités de groupe
  - évite les autres
- Inattention
  - a un champ d'attention limité
  - est distrait facilement
  - ne termine pas ses tâches

Comportements d'extériorisation

- Gestion de la colère
  - a des crises de colère
  - se comporte de façon imprévisible
- Agression
  - taquine les autres
  - menace les autres
  - insulte les autres ou est impoli envers eux

  - brise les choses des autres
  - blesse les autres physiquement

- Hyperactivité/impulsivité
  - est excitable
  - est agité ou hyperactif
  - parle trop
  - interrompt les autres
  - n'attend pas son tour

- Comportement oppositionnel
  - se dispute
  - dérange le jeu des autres
  - agace les autres volontairement
  - refuse de suivre les directives ou de répondre aux demandes
  - enfreint les règles, ment et vole notamment

La liste ci-dessus ne donne pas les raisons des divers comportements. Par exemple, un élève peut choisir de ne pas terminer ses tâches pour plusieurs raisons, dont le manque d'attention, un comportement oppositionnel ou l'anxiété. Pour déceler les fonctions de ces comportements, utiliser les données recensées dans une évaluation fonctionnelle du comportement. (Pour de plus amples renseignements sur l'évaluation fonctionnelle du comportement, consulter les pages 36 à 42).

Définir les priorités

Les élèves ayant des troubles de comportement présentent souvent plusieurs comportements difficiles, dont beaucoup doivent être résolus sans tarder. Si le plan de renforcement du comportement vise à traiter un trop grand nombre de comportements difficiles en même temps, il devient trop complexe et encombrant, et finit par échouer. Par contre, même si le plan de renforcement du comportement et le plan d'intervention personnalisé (PIP) ne visent qu'un ou deux comportements, le personnel continue de réagir aux autres comportements à l'aide des règles et des routines habituelles.

Commencer par choisir **un** comportement préoccupant qui fera l'objet d'une intervention dans le plan de renforcement du comportement. Le choix est souvent fondé sur des facteurs comme les répercussions du comportement dans les aspects suivants de la vie de l'élève :

- le bien-être de l'élève et celui des autres; viser d'abord les comportements qui mettent en danger l'élève, le personnel scolaire ou les autres élèves;
- la participation et l'apprentissage;
- les relations avec les autres élèves et les enseignants;
- l'aptitude à apprendre en classe.

Un autre facteur à envisager lors du choix d'un comportement cible est la probabilité de réussite à court terme (p. ex., en trois mois). Une fois que les élèves réussissent dans un domaine, ils peuvent miser sur cette réussite et résoudre systématiquement d'autres comportements problématiques. Les parents peuvent souvent aider à déterminer à quels comportements accorder la priorité.

Déterminer la fonction du comportement

Une fois que les comportements ont été définis et leur priorité établie, utiliser les données de l'évaluation fonctionnelle du comportement pour déterminer la fonction de chaque type de comportement problématique. Inclure une description de la fonction dans la partie « Renseignements clés » du plan.

Antécédents, signes avant-coureurs et plans pour le désamorçage

Utiliser les données recueillies au sujet du comportement de cet élève pour déterminer les signes précurseurs ou les contextes où le comportement problématique est le plus susceptible de se produire. Ainsi, le personnel qui travaille avec l'élève a une meilleure idée de la façon de structurer les situations afin d'éviter le comportement problématique et d'encourager un comportement positif.

Reconnaître les signes avant-coureurs indiquant que l'élève commence à éprouver des difficultés peut aider le personnel à trouver dans la salle de classe ce qu'il faut pour désamorcer les situations problématiques potentielles. Avoir un plan pour désamorcer les situations potentielles procurera au personnel la confiance requise pour agir de façon préventive, et aidera les élèves à mieux comprendre le rôle qu'ils peuvent jouer pour maîtriser leur propre comportement.

Des renforcements positifs

L'établissement de renforcements positifs constitue la partie la plus importante du plan personnalisé de renforcement du comportement d'un élève. Il est essentiel de définir des stratégies préventives que le personnel peut utiliser pour aider l'élève à acquérir et maintenir des comportements positifs pour remplacer les comportements problématiques.

Cette section du plan définit également les aptitudes et notions particulières qui doivent être enseignées, mises en pratique et renforcées, ainsi que les types de renforçateurs qui sont efficaces pour un élève donné. Ces renforcements doivent s'appliquer à l'échelle de l'école et tout au long de l'année scolaire.

Le rôle des pairs

Les répercussions du comportement problématique sur les autres élèves est un autre facteur qui influence le choix d'un comportement problématique cible dans le plan personnalisé.

Déterminer si le comportement a des répercussions sur :

- l'aptitude à apprendre;
- la participation en classe;
- le niveau de stress en classe (p. ex., sentiment de sécurité);
- la tendance à imiter le comportement négatif.

Dans les milieux inclusifs, le personnel doit mettre en œuvre des plans qui ne stigmatisent pas les élèves ayant des troubles de comportement, sans toutefois déranger l'apprentissage ou nuire à la sécurité ou au bien-être des autres élèves.

Les camarades peuvent appuyer le comportement positif lorsqu'ils comprennent ce qu'ils peuvent faire pour aider. Les attentes relatives au comportement en classe, qui appuient un comportement inclusif et coopératif (comme inclure les autres ou ne pas les taquiner ou les intimider) peuvent également contribuer à offrir une structure favorable où les camarades sont des modèles de comportement positif et d'habiletés sociales efficaces.

Renforcement supplémentaire

Cette partie du plan indique les autres occasions dont dispose le personnel pour montrer par l'exemple, enseigner et appuyer les comportements positifs tout au long de la journée à l'école. Un grand nombre de ces stratégies proactives seront avantageuses pour tous les élèves, pas seulement pour les élèves ayant des troubles de comportement.

Plan de gestion de crise

Bien que l'objectif soit d'empêcher une crise de se produire, il est important de reconnaître que certains élèves ayant des troubles de comportement peuvent occasionnellement devenir très agités. Lorsque cela se produit, le plan de renforcement du comportement de cet élève devient un outil de gestion de crise. Tout le personnel qui travaille avec l'élève, et peut-être avec d'autres élèves de la classe, doit connaître et comprendre ce plan de gestion de crise, lequel devrait avoir été élaboré par l'ensemble de l'équipe d'apprentissage, incluant les parents.

L'objectif principal du plan est de définir les étapes pour diminuer la probabilité que le comportement problématique se produise, mais un plan doit être en place au cas où les interventions ne seraient pas efficaces.

Si le comportement s'aggrave et nécessite ce plan de rechange, l'équipe doit réexaminer le plan de renforcement du comportement le plus tôt possible afin d'adapter le degré et le type d'intervention personnalisée.

Intervention physique

L'intervention physique est une technique de gestion de crise et non pas une stratégie de gestion du comportement. Les interventions physiques n'ont pas pour but de réduire la fréquence ou la gravité des comportements négatifs, mais visent plutôt à assurer la sécurité des élèves. Par conséquent, ces interventions ne sont utilisées qu'en cas d'urgence. Les enseignants doivent consulter les administrateurs en vue de déterminer quelles interventions sont autorisées dans leur autorité scolaire, quelle formation est disponible et quelle documentation, y compris la communication avec les parents, est nécessaire. Seul le personnel qui a suivi une formation spécifique devrait avoir recours aux interventions physiques. L'objectif devrait toujours être de multiplier les interventions comportementales proactives afin que l'intervention physique ne soit jamais nécessaire.

Protocoles de gestion de crise à l'échelle de l'autorité scolaire

De nombreuses autorités scolaires de l'Alberta ont élaboré un protocole d'évaluation des risques pour aider le personnel scolaire à déterminer quels élèves pourraient avoir des intentions de suicide ou d'homicide. L'un des objectifs du protocole d'évaluation des risques est de faire en sorte que les adultes réagissent de façon appropriée aux comportements problématiques en évitant les réactions excessives et les réactions trop modérées.

L'application des protocoles nécessite en général la participation d'une équipe multidisciplinaire qui utilise une série de questions directrices pour évaluer le risque que pose un élève.

La section qui porte sur le plan de gestion de crise dans le plan personnalisé de renforcement du comportement d'un élève devrait s'aligner sur le protocole de l'autorité scolaire s'appliquant à tous les élèves. Cependant, l'intervention la plus appropriée et la plus efficace pour cet élève pourrait être légèrement différente, selon les conditions particulières du protocole de l'autorité scolaire et les besoins en matière de développement de l'élève ayant des troubles de comportement.

Plans d'intervention personnalisés

Le plan d'intervention personnalisé (PIP) d'un élève ayant des troubles de comportement comprend généralement de trois à cinq objectifs visant des comportements qui entravent l'apprentissage de l'élève ou des autres élèves de la classe.

Le plan personnalisé de renforcement du comportement décrit brièvement les démarches à suivre pour appuyer les objectifs en matière de comportement présentés dans le PIP.

Selon *Les normes en matière d'adaptation scolaire* d'Alberta Education (document modifié en juin 2004), les PIP doivent contenir l'information essentielle suivante :

- les données d'évaluation (les données de l'évaluation formative utilisées pour choisir les programmes et services d'adaptation scolaire);
- le niveau actuel du rendement et des résultats scolaires;
- les points forts et les domaines à améliorer;
- les buts et les objectifs mesurables;
- les procédures d'évaluation des progrès de l'élève;
- la détermination des services de soutien coordonnés;
- les renseignements médicaux pertinents;
- les adaptations nécessaires à apporter à la salle de classe;
- les plans de transition;
- l'information au sujet de l'évaluation officielle des progrès aux moments fixés pour la présentation des rapports périodiques;
- le compte rendu de fin d'année;

- la signature des parents pour indiquer leur acceptation du plan.

Pour de plus amples renseignements, consulter le document *Plan d'intervention personnalisé (2005)* d'Alberta Education, qui est accessible à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/pip.aspx>.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Exemples d'outils

1. Conseils pour les parents : participation à la planification du renforcement du comportement
2. Rencontres axées sur la recherche de solutions
3. Carnet de communication entre la maison et l'école
4. Analyse de l'aménagement de la classe
5. Tableau d'observation du comportement et de collecte de données
6. Questionnaire sur le comportement problématique
7. Plan d'évaluation fonctionnelle du comportement
8. Plan personnalisé de renforcement du comportement

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Conseils pour les parents : participation à la planification du renforcement du comportment

Outil 1

La planification du renforcement du comportement est le processus par lequel les familles, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire travaillent en équipe pour répondre aux besoins individuels des élèves ayant des troubles de comportement. En tant que parent, vous êtes un membre important de l'équipe d'apprentissage de votre enfant.

Vous pouvez participer à la planification du renforcement du comportement en effectuant ce qui suit :

- fournir de l'information au sujet des expériences passées de votre enfant, de ses objectifs, de ses intérêts et de ses besoins;
- communiquer régulièrement avec les enseignants de votre enfant;
- jouer un rôle actif dans les décisions prises pour votre enfant;
- vous informer au sujet des ressources et des services disponibles;
- travailler avec votre enfant à la maison de manière à appuyer les objectifs définis dans le cadre du processus de planification du renforcement du comportement;
- participer activement aux rencontres de planification du renforcement du comportement.

Avant les rencontres de planification du renforcement du comportement

- Discutez des éléments positifs du plan de renforcement du comportement avec votre enfant.
- Renseignez-vous pour savoir quels seront le rôle et la participation de votre enfant durant la rencontre. Décidez s'il est avantageux que votre enfant participe à la rencontre, ou du moins à une partie de la rencontre.
- Relisez les commentaires du dernier bulletin de votre enfant ainsi que les buts et objectifs du dernier plan en matière de comportement. Quels progrès avez-vous observés? Notez les aspects problématiques.
- Posez des questions à votre enfant, ou si votre enfant assiste à la rencontre, il peut donner son opinion lui-même. Par exemple :
  - Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école? D'après toi, quelles sont tes réussites?
  - Quels problèmes devons-nous résoudre? Quels changements t'aideraient à mieux apprendre à l'école?
  - Qu'est-ce que tu aimerais qu'il se passe cette année?
- Soyez préparé. Prenez en note les questions et les préoccupations dont vous voulez discuter. Par exemple :
  - Avec qui dois-je communiquer si j'ai des inquiétudes au sujet du programme scolaire de mon enfant?

Conseils pour les parents (suite)

- Est-ce que l'équipe révise le plan de renforcement du comportement à chaque semestre?
- De quels changements à la maison l'école doit-elle être informée?

- Classez vos préoccupations par ordre de priorité.

Pendant les rencontres de planification du renforcement du comportement

- Posez des questions au sujet des nouvelles évaluations, des nouveaux rapports ou des nouvelles observations.
- Posez des questions au sujet des points forts, des champs d'intérêt, des domaines en développement, des besoins et des amitiés de votre enfant.
- Posez toute autre question au sujet des progrès ou du programme d'études de votre enfant.
- Parlez de vos objectifs présents et futurs pour votre enfant.
- Discutez des préoccupations particulières que vous avez au sujet de votre enfant.
- Parlez des conditions à la maison qui peuvent avoir une incidence sur le rendement ou le comportement de votre enfant, et communiquez tout renseignement médical pertinent.
- Présentez des exemples de travaux que votre enfant a effectués à la maison si vous pensez que cela peut aider les autres membres de l'équipe à mieux comprendre votre enfant. Demandez à voir des exemples de travaux effectués à l'école par votre enfant.

À la fin des rencontres de planification du renforcement du comportement

- Mettez au point des objectifs et stratégies adoptés d'un commun accord pour votre enfant.
- Renseignez-vous pour savoir comment vous pouvez appuyer votre enfant à la maison.
- Prenez en note les échéanciers et les recommandations, par exemple, des suggestions de services ou d'évaluations supplémentaires.
- Résumez verbalement votre compréhension et votre interprétation des décisions prises, des actions que les membres de l'équipe entreprendront, des échéanciers, des rôles ainsi que des responsabilités de chaque participant.
- Offrez des commentaires aux personnes qui travaillent avec votre enfant dans les domaines où vous avez constaté des efforts positifs, une croissance ou un changement.
- Apposez votre signature sur le plan de renforcement du comportement pour indiquer votre accord. Si vous n'êtes pas d'accord avec le plan de renforcement du comportement et que vous ne souhaitez pas le signer, l'école est dans l'obligation de documenter les motifs de votre décision et les mesures prises pour résoudre le problème.

Conseils pour les parents (suite)

- Demandez un exemplaire du plan de renforcement du comportement que vous pourrez consulter à la maison.
- Choisissez la date de la prochaine rencontre.

Après les rencontres de planification du renforcement du comportement

- Résumez le contenu de la rencontre à votre enfant.
- Discutez de ce qui doit arriver pour que les objectifs du plan de renforcement du comportement se réalisent. Discutez du rôle de votre enfant et de la façon dont le personnel scolaire et votre famille appuieront le plan.

Questions à se poser pour évaluer l'efficacité du plan de renforcement du comportement

- Comment le plan de renforcement du comportement tire-t-il parti des forces de mon enfant?
- Comment le plan de renforcement du comportement répond-il aux besoins individuels de mon enfant?
- Est-ce que le plan de renforcement du comportement est axé sur des objectifs clés pour mon enfant?
- Comment les renforcements sont-ils adaptés aux points forts, aux besoins et aux préférences d'apprentissage de mon enfant?
- Est-ce que le plan de renforcement du comportement utilise les données d'évaluation de plusieurs sources pour déterminer les points forts et les besoins?
- Si plusieurs enseignants sont responsables du programme éducatif de mon enfant, est-ce qu'ils ont tous accès au plan de renforcement du comportement afin de pouvoir l'utiliser pour planifier l'enseignement, suivre les progrès et mesurer la réussite?
- Est-ce que l'école suit fréquemment les progrès réalisés pour atteindre les objectifs du plan de renforcement du comportement? Si mon enfant ne semble pas faire de progrès, est-ce que l'équipe examine le programme et effectue des changements?

Rencontres axées sur la recherche de solutions

Outil 2

Les rencontres axées sur la recherche de solutions peuvent permettre de résoudre efficacement des situations particulièrement difficiles ou promouvoir la communication entre tous les membres de l'équipe d'apprentissage. Lorsque tout le monde offre des commentaires francs, honnêtes et respectueux, le personnel enseignant, les parents et l'élève s'engagent plus à fond dans le processus de planification du renforcement du comportement.

Voici un exemple d'un processus à utiliser durant une rencontre axée sur la recherche de solutions.

1. Un membre de l'équipe d'apprentissage agit à titre d'animateur. Cette personne doit être positive, attentive, centrée sur la tâche, et elle doit être capable de clarifier les problèmes et de résumer les décisions prises en collaboration. L'animateur doit aider chaque membre de l'équipe à rester concentré sur le sujet et à chercher des solutions appropriées et pratiques.
2. L'animateur ouvre la séance en invitant la personne qui a demandé la rencontre d'expliquer sa préoccupation de façon claire et concise, et cherche à savoir exactement ce que cette personne souhaite observer à la suite de cette rencontre.
3. Les membres de l'équipe posent des questions afin de clarifier les incertitudes relatives au problème ou aux circonstances. L'animateur pourrait être appelé à encourager les membres de l'équipe à déterminer quels facteurs semblent déclencher ou aggraver le problème, ainsi qu'à déterminer et à analyser les conditions qui semblent atténuer le problème. Dans le cadre de cette analyse, les membres de l'équipe peuvent également préciser les forces de l'élève et les ressources disponibles.
4. Une fois le problème clairement défini, l'équipe d'apprentissage fait une séance de remue-méninges pour suggérer des façons de résoudre le problème. Toutes les idées sont notées sur un tableau-papier. À cette étape, laisser les membres exprimer librement leurs idées et ne commenter aucune idée directement.
5. L'animateur et l'enseignant orienteur examinent les stratégies ensemble et classent ensuite les suggestions en donnant une note à chacune. Par exemple :
   1 = une idée ou une stratégie que l'enseignant ou le parent souhaite essayer
   2 = une idée ou une stratégie intéressante, mais qui ne constitue pas une priorité
   3 = une idée ou une stratégie qui a déjà été mise à l'essai et qui n'a pas permis de résoudre le problème
   4 = une idée ou une stratégie qu'il n'est pas possible de mettre en application actuellement
6. L'équipe d'apprentissage élabore un plan pour chaque stratégie choisie, y compris le matériel et les ressources nécessaires, les personnes responsables ainsi que les dates pour le suivi et l'évaluation.
7. L'animateur met fin à la rencontre en remerciant tous les participants et en demandant des commentaires au sujet du processus. L'équipe s'engage à se rencontrer quatre à six semaines plus tard pour évaluer les progrès.

Adapté avec la permission de Gordon L. Porter et collab. « Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model », dans *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion,* L. Porter et Diane Richler (dir.), North York (ON), The Roeher Institute, 1991, p. 224–228.

Exemple d'un plan de rencontre axée sur la recherche de solutions

Date _____

Membre ayant fait appel à l'équipe d'apprentissage _____

Membres de l'équipe qui sont présents

_____

_____

_____

Nom de l'élève _____

A. Préoccupation principale

_____

_____

_____

B. Évènement ou changement que vous aimeriez voir se produire

_____

_____

_____

C. Description des points forts et des besoins de l'élève

Points forts	Besoins	Autres ressources

D. Stratégies possibles — Que faire pour les concrétiser?

- _____ _____
- _____ _____
- _____ _____

E. Date de la rencontre de suivi _____

Carnet de communication entre la maison et l'école

Outil 3

Ma journée à l'école

Date : _____

	Parler d'un ton poli		Garder ses mains pour soi		Suivre les directives de l'enseignant	
	Moi	Mon enseignant	Moi	Mon enseignant	Moi	Mon enseignant
Cours de langue 9 h à 10 h 30						
Mathématiques 10 h 45 à 12 h						
Sciences Éducation physique 13 h à 14 h 15						
Études sociales Récapitulation 14 h 30 à 15 h 30						

4 – *excellent* 3 – *bon* 2 – *à améliorer* 1 – *inacceptable*

Ce qui s'est bien passé aujourd'hui

_____

_____

Signature de l'enseignant _____

Ce qu'il faut améliorer

_____

_____

Encouragements des parents

_____

_____

Analyse de l'aménagement de la classe

Outil 4

Utiliser les questions suivantes pour évaluer comment la disposition physique de la salle de classe répond aux besoins des élèves, en particulier ceux qui ont des troubles de comportement.

Rangement des vêtements d'extérieur

- Les espaces de rangement pour les manteaux, les sacs à dos et les boîtes à lunch des élèves sont-ils adéquats et clairement identifiés?
- Y a-t-il assez d'espace pour que les élèves puissent enlever et mettre leur manteau et leurs bottes sans être serrés?
- Le vestiaire est-il facile à surveiller et situé près de l'endroit où se déroule l'enseignement?

Les pupitres des élèves

- La disposition des pupitres des élèves permet-elle de :
  - voir l'endroit où se déroule l'enseignement?
  - participer à la discussion en classe?
  - avoir un espace pour le travail autonome?
- Y a-t-il des places réservées aux élèves qui ont des troubles graves de l'attention?
- Les pupitres des élèves sont-ils en bon état et de la bonne taille?

Le rangement de l'équipement et du matériel

- A-t-on désigné un endroit où les élèves peuvent déposer leurs cahiers de devoirs en commençant la journée d'école?
- Y a-t-il suffisamment d'espace pour ranger les fournitures scolaires personnelles des élèves?
- Les étagères sont-elles bien organisées et en ordre?
- Les espaces de rangement sont-ils étiquetés de manière à ce que les élèves puissent trouver et ranger eux-mêmes le matériel?
- Y a-t-il un endroit pour ranger les fournitures et le matériel hors de vue?
- Les livres sont-ils rangés de manière à ce que les élèves puissent voir leur couverture et qu'ils soient incités à les lire?

Les aires de travail

- La salle de classe comporte-t-elle des aires de travail bien définies?
- Y a-t-il un espace privé, à l'écart, où les élèves peuvent travailler seuls en silence et où ils peuvent se réfugier en toute sécurité pour se calmer?

L'aménagement matériel de la classe

- Les couleurs de la pièce contribuent-elles à créer une atmosphère apaisante et harmonieuse?

Analyse de l'aménagement de la classe (suite)

- La disposition des meubles permet-elle de circuler facilement dans la classe?
- Les espaces à grande circulation sont-ils situés loin de l'aire de travail principale?
- Le matériel affiché sur les murs donne-t-il une impression d'ordre?
- Les décorations non essentielles sont-elles réduites au minimum?
- L'enseignant peut-il voir tous les endroits de la classe afin d'effectuer une surveillance et une supervision pendant la journée?

Le bruit

- Les qualités acoustiques de la classe permettent-elles aux enseignants et aux élèves de s'entendre facilement et clairement lorsqu'ils parlent sur un ton normal?
- Y a-t-il une moquette ou utilise-t-on des coussinets feutrés sous les pattes des chaises et des pupitres pour amortir le bruit durant leur déplacement?
- Les attentes sont-elles claires pour ce qui est de parler durant les activités en classe?
- A-t-on recours à de la musique pour signaler les transitions et comme moyen de calmer les élèves afin de les aider à se concentrer sur des tâches particulières?
- Les bruits qui parviennent des couloirs et des fenêtres sont-ils suffisamment assourdis?
- Le système de diffusion générale des messages est-il utilisé à des moments précis de la journée où l'enseignant peut encourager les élèves à se concentrer et à écouter?
- La qualité du son de l'interphone est-elle bonne et l'appareil est-il réglé à un volume approprié?
- Le bruit provenant des appareils d'éclairage et de chauffage est-il minime?

L'éclairage

- Les appareils d'éclairage sont-ils en bon état et exempts de bourdonnement et de clignotement?
- L'éclairage convient-il à une variété d'activités d'apprentissage?

Indices visuels

- Les panneaux et les images sont-ils à la hauteur des yeux des élèves?
- Un horaire quotidien facile à lire est-il affiché?
- Les consignes à respecter dans la salle de classe sont-elles rédigées dans un langage positif et affichées de manière à être faciles à consulter?
- Les fournitures et le matériel utilisés en classe sont-ils étiquetés de manière à indiquer clairement à qui ils appartiennent, et à en faciliter l'entreposage et le retrait du lieu d'entreposage?
- Le matériel affiché se limite-t-il au strict nécessaire?
- Les indices visuels que l'on retrouve dans la classe sont-ils faciles à comprendre par les élèves et favorables à l'apprentissage?

Tableau d'observation du comportement et de collecte de données

Outil 5

Lors de la détermination de la fonction des comportements inappropriés en vue de planifier des interventions, observer le comportement et recueillir des données. Documenter le comportement de façon aussi factuelle que possible. Au lieu d'avancer des hypothèses au sujet de la fonction d'un comportement lorsque des données valables ne sont pas disponibles, recueillir des faits qui sont observables et mesurables.

A : antécédent : évènement qui se produit immédiatement avant le comportement ciblé

C : comportement : comportement réel, décrit en termes précis (y compris la durée et l'intensité)

C : conséquence : évènement qui se produit immédiatement après le comportement

Tableau A-C-C

Nom de l'élève _____ Date _____

Comportement ciblé_____

Heure, contexte, situation sociale	Évènement (s) antécédent (s)	Description du comportement	Évènement (s) résultant (s)

Questionnaire sur le comportement problématique

Outil 6

Élève : _____ École : _____

Enseignant : _____ Année : _____ Date : _____

Description du comportement :

Directives : Réfléchir à une manifestation typique du comportement problématique décrit ci-dessus et encercler la fréquence selon laquelle chacun des énoncés suivants est vrai.

	Jamais	10 %	25 %	50 %	75 %	90 %	Toujours
1. Est-ce que le comportement problématique survient et persiste lorsque vous demandez à l'élève d'exécuter une tâche?	0	1	2	3	4	5	6
2. Lorsque le comportement problématique se produit, est-ce que vous réorientez l'attention de l'élève vers la tâche en cours ou lui dites de respecter les règles?	0	1	2	3	4	5	6
3. Pendant un conflit avec des camarades, ces derniers s'éloignent-ils de l'élève lorsqu'il adopte un comportement problématique?	0	1	2	3	4	5	6
4. Lorsque le comportement problématique se produit, est-ce que les camarades répondent verbalement à l'élève ou se moquent de lui?	0	1	2	3	4	5	6
5. Est-ce que le comportement problématique est plus susceptible de se produire après un conflit à l'extérieur de la classe (p. ex., dans l'autobus)?	0	1	2	3	4	5	6
6. Est-ce que le comportement problématique vise à attirer votre attention pendant que vous travaillez avec d'autres élèves?	0	1	2	3	4	5	6
7. Est-ce que le comportement problématique se produit en présence de certains camarades?	0	1	2	3	4	5	6
8. Est-ce que le comportement problématique est plus susceptible de se reproduire à certains moments de la journée?	0	1	2	3	4	5	6

Questionnaire sur le comportement problématique (suite)

	Jamais	10 %	25 %	50 %	75 %	90 %	Toujours
9. Est-ce que le comportement problématique se produit pendant certaines activités scolaires?	0	1	2	3	4	5	6
10. Est-ce que le comportement problématique prend fin lorsque les camarades cessent d'interagir avec l'élève?	0	1	2	3	4	5	6
11. Est-ce que le comportement problématique se produit lorsque les camarades s'occupent d'autres élèves?	0	1	2	3	4	5	6
12. Lorsque l'élève a un comportement problématique, est-ce que vous utilisez l'enseignement individualisé pour aider l'élève à se concentrer sur la tâche en cours?	0	1	2	3	4	5	6
13. Est-ce que l'élève mettra fin au comportement problématique si vous cessez de formuler des demandes ou mettez fin à une activité?	0	1	2	3	4	5	6
14. Lorsque l'élève a un comportement problématique, est-ce que les camarades cessent d'interagir avec lui?	0	1	2	3	4	5	6
15. Est-ce que le comportement problématique est plus susceptible de se produire après des évènements imprévus ou des dérangements aux routines de la classe?	0	1	2	3	4	5	6

Cet outil est une adaptation d'un extrait du document de Timothy J. Lewis, Terrance M. Scott et George Sugai. « The Problem Behavior Questionnaire: A Teacher-based Instrument to Develop Functional Hypotheses of Problem Behavior in General Education Classrooms », *Diagnostique,* vol. 19, nos 2-3, 1994, p. 112–114.

Questionnaire sur le comportement problématique (suite)

Encercler la note attribuée à chaque question de l'échelle sous le numéro qui correspond à la question (**caractères gras**).

	CAMARADES						ADULTES						Contexte des évènements		
Gain	Fuite			Attention			Fuite			Attention					
	3	**10**	**14**	**4**	**7**	**11**	**1**	**9**	**13**	**2**	**6**	**12**	**5**	**8**	**15**
Toujours	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
90 %	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
75 %	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
50 %	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
25 %	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10 %	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total ___ de 18			Total ___ de 18			Total ___ de 18			Total ___ de 18			Total ___ de 18		

Plan d'évaluation fonctionnelle du comportement

Outil 7

Élève : _____ Enseignant : _____

Classe/année : _____ Date : _____

Questions	Résultats/actions
1. Décrire le comportement problématique. À quoi ressemble-t-il (description)? – termes observables et mesurables – fréquence ou durée	
2. Dans quelles conditions générales est-ce que les comportements **problématiques** ont tendance à se produire? Où? Quand?	
3. Dans quelles conditions générales est-ce que les comportements **problématiques** n'ont pas tendance à se produire?	
4. Quels types d'évènements ou de stimuli précèdent *immédiatement* le comportement **problématique?**	
5. Quels types de conséquences découlent généralement du comportement **problématique**?	
6. Quels types de conséquences découlent généralement du comportement **souhaité**?	
7. Quelle serait une explication vérifiable (hypothèse) du comportement? Quelle est la fonction principale du comportement? Pourquoi est-ce que le comportement **problématique** se produit?	
8. Qu'est-ce que vous voudriez que l'élève fasse à la place? Est-ce que ce comportement servira la même fonction?	
9. Est-ce que les données que vous avez recueillies appuient votre hypothèse quant à la fonction du comportement?	
10. Quelle est la fonction principale du comportement?	

(Scott et Nelson, 1999)

Plan personnalisé de renforcement du comportement

Outil 8

Objet : _____

Objectif du plan

Le personnel qui travaille avec _____ doit connaître les procédures de renforcement du comportement et s'engager à les utiliser afin de maintenir un environnement d'apprentissage sécuritaire pour _____, les autres élèves et le personnel.

Renseignements clés au sujet de
(Fonctions du comportement problématique)

_____

_____

_____

_____

Le plan

1. Le personnel qui travaille avec _____ lira et apposera sa signature au bas de ce plan.

2. Être au courant des **antécédents du comportement**. Le comportement problématique est plus susceptible de se produire lorsque :

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Connaître **les signes avant-coureurs** indiquant que le comportement problématique est susceptible de s'aggraver :

   _____

   _____

   _____

   _____

Plan personnalisé de renforcement du comportement (suite)

4. **Plans** immédiats **pour désamorcer** la situation :
   - _____
   - _____
   - _____
   - _____

5. **Renforcer** le comportement positif tout au long de l'année scolaire :
   - _____
   - _____
   - _____
   - _____

6. Aider les **camarades à apprendre** à **:**
   - _____
   - _____
   - _____

7. Le personnel fournira un **renforcement supplémentaire** pour **:**
   - _____
   - _____
   - _____

Plan de gestion de crise. Si un comportement agressif ou dangereux se produit malgré l'utilisation de stratégies préventives, l'école dispose d'une marche à suivre et de mesures à appliquer à chaque niveau d'escalade.

- _____
- _____
- _____

J'ai lu le plan et je m'engage à utiliser ces procédures de renforcement lorsque je travaille avec _____

Signatures des membres de l'équipe

_____ _____

_____ _____

Date Date de la révision

_____ _____

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Références

Alberta Education. *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du spectre autistique*, Edmonton (AB), Alberta Education, 2006.

Alberta Education. *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du comportement*, Edmonton (AB), Alberta Education, 2006.

Alberta Learning. *Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels et/ou psychopathologiques*. Edmonton (AB), Alberta Learning, 2000.

Alberta Learning. *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique*, Edmonton (AB), Alberta Education, 2005.

Alberta Learning. *Enseigner aux élèves ayant un ensemble de troubles causés par l'alcoolisation fœtale*. Edmonton (AB), Alberta Education, 2006.

Bailey, Becky. *7 Skills Poster Set*, Oviedo (FL), Loving Guidance, 2003.

Bain, Karen et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment, Teaching Strategies*, 2e éd., Edmonton (AB), The Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007.

Barkley, Russell A. et Christine M. Benton. *Your Defiant Child: 8 Steps to Better Behavior*, New York (NY), The Guilford Press, 1998.

Belvel, Patricia Sequeira et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc., 2003.

Beran, Tanya B. « A Closer Look at the Relationship Between Bullying and Behaviour Problems: A Syndrome of Misconduct », *Exceptionality Education Canada*, vol. 15, nº 3, 2005, p. 42–55.

Boynton, Mark et Christine Boynton. *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

Chafouleas, Sandra, T., Chris Riley-Tillman et George Sugai. *School-based Behavioral Assessment: Informing Intervention and Instruction*, The Guilford Practical Intervention in the Schools, New York (NY), Guilford Press, 2007.

Colvin, Geoff, Edward J. Kame'enui et George Sugai. « School-wide and Classroom Management: Reconceptualizing the Integration and Management of Students with Behavior Problems in General Education », *Education and Treatment of Children, vol.* 16, nº 4, 1993, p. 361–381.

Eber, Lucille et C. Michael Nelson. « School-based Wraparound Planning: Integrating Services for Students with Emotional and Behavioral Needs », *American Journal of Orthopsychiatry,* vol. 67, nº 3, 1997, p. 385–395.

Gottfredson, Denise C., Gary D. Gottfredson et Stacy Skroban. « A Multimodel School-based Prevention Demonstration », *Journal of Adolescent Research,* vol. 11, nº 1, 1996, p. 97–115.

Greene, Ross W. *The Explosive Child: A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, Chronically Inflexible Children*, éd. révisée et mise à jour, New York, (NY), HarperCollins Publishers, 2005.

Hieneman, Meme, Glen Dunlap et Donald Kincaid. « Positive Support Strategies for Students with Behavioral Disorders in General Education Settings », *Psychology in the Schools*, vol. 42, nº 8, 2005, p. 779–794.

Horner, Robert H. et George Sugai. « Developing Positive Behavioral Support Systems », dans George Sugai et Timothy J. Lewis, *Developing Positive Behavioral Support for Students with Challenging Behaviors,* Reston (VA), Council for Children with Behavioral Disorders, une division du Council for Exceptional Children, 1999, p. 15–23.

Horner, Robert H. et collab. « Elements of Behavior Support Plans: A Technical Brief », *Exceptionality*, vol. 8, nº 3, 1999–2000, p. 205–215.

Kurcinka, Mary Sheedy. *Raising Your Spirited Child: A Guide for Parents whose Child is More Intense, Sensitive, Perceptive, Persistent, Energetic*, New York (NY), HarperCollins, 1991.

Lewis, Timothy J., Terrance M. Scott et George Sugai. « The Problem Behavior Questionnaire: A Teacher-based Instrument to Develop Functional Hypotheses of Problem Behavior in General Education Classrooms », *Diagnostique*, vol. 19, nos 2–3, 1994, p. 103–115.

Lewis-Palmer, Teri, George Sugai et S. Larson. « Using Data to Guide Decisions About Program Implementation and Effectiveness », *Effective School Practices*, vol. 17, nº 4, 1999, p. 47–53.

Lipsey, Mark W. et David B. Wilson. « The Efficacy of Psychological, Educational, and Behavioral Treatment: Confirmation from Meta-analysis », *American Psychologist,* vol. 48, nº 12, 1993, p. 1181–1209.

Marzano, Robert J., Jana S. Marzano et Debra J. Pickering. *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

Musselwhite, Caroline Ramsey et Linda J. Burkhart. *Can We Chat? Co-planned Sequenced Social Scripts: A Make It/Take It Book of Ideas and Adaptations* (livret), Litchfield Park (AZ), Special Communications, 2001.

Neel, Richard S. et collab. « Quality Program Indicators for Children with Emotional and Behavior Disorders », *Beyond Behavior*, (printemps 2003), p. 3–9.

Nelson, J. Ron, Ronald M. Martella et Nancy Marchand-Martella. « Maximizing Student Learning: The Effects of a Comprehensive School-based Program for Preventing Problem Behaviors », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 10, nº 3, 2002, p. 136–148.

Porter, Gordon L. et collab. « Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model », dans *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Gordon L. Porter et Diane Richler (dir.), North York (ON), The Roeher Institute, 1991, p. 224–228.

Richardson, Brent G. et Margery J. Shupe. « The Importance of Teacher Self-Awareness in Working with Students with Emotional and Behavioral Disorders », *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, nº 2, (novembre-décembre 2003), p 8–13.

Scott, Terrance M. et Deborah B. Caron. « Conceptualizing Functional Behavior Assessment as Prevention Practice Within Positive Behavior Support Systems », *Preventing School Failure*, vol. 50, nº 1 (automne 2005), p. 13–20.

Scott, Terrance M. et C. Michael Nelson. « Using Functional Behavioral Assessment to Develop Effective Intervention Plans: Practical Classroom Applications », *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 1, nº 4 (automne 1999), p. 242–251.

Scott, Terrance M. et Judi Hunter. « Initiating Schoolwide Support Systems: An Administrator's Guide to the Process », *Beyond Behavior*, vol. 11, nº 1, 2001, p. 13–15.

Scott, Terrance M., C. Michael Nelson et Joy Zabala. « Functional Behavior Assessment Training in Public Schools: Facilitating Systemic Change », *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 5, nº 4 (automne 2003), p. 216–224.

Scott, Terrance M. et collab. « Ensuring Student Success Through Team-based Functional Behavioral Assessment », *Teaching Exceptional Children*, vol. 35, nº 5 (mai-juin 2003), p. 16–21.

Seip, Jo-Anne. *Teaching Students with Autism and Developmental Delays: A Guide for Staff Training and Development*, Delta (BC), Gateway Press, 1996.

Souveny, Dwaine M. et Dianna L. Souveny. *The ABCs for Success: Attention Deficit Disorders*, éd. révisée, Red Deer (AB), Dynamic Networks, 2003.

Sprague, Jeff et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont (CO), Sopris West Educational Services, 2005.

Sprick, Randall S. *Discipline in the Secondary Classroom: A Positive Approach to Behavior Management*, 2e éd., San Francisco (CA), John Wiley & Sons, Inc., 2006.

Sprick, R., M. Sprick et M. Garrison. *Foundations: Developing Positive School-wide Discipline Policies*, Longmont (CO), Sopris West, 1992.

Sugai, George et Robert H. Horner. « The Evolution of Discipline Practices: School-wide Positive Behavior Supports », *Child and Family Behavior Therapy*, vol. 24, nos 1/2, 2002, p. 23–50.

Sugai, George et collab. « Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools », *Journal of Positive Behavioral Interventions*, vol. 2, no 3, 2000, p. 131–143.

Sulzer-Azaroff, Beth et G. Roy Mayer. *Achieving Educational Excellence: Behavior Analysis for Achieving Classroom and Schoolwide Behavior Change*, San Marcos (CA), Western Image, 1994.

Talbot, Laura A. et D. Barry Lumden. « On the Association Between Humor and Burnout », *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 13, 2000, p. 419–428.

Walker, Hill M., Geoff Colvin et Elizabeth Ramsey. *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*, Pacific Grove (CA), Brooks/Cole Publishing, 1995.

Wilde, Jerry. *Hot Stuff to Help Kids Chill Out: The Anger Management Book*, East Troy (WI), LGR Publishing, 1997.

Renforcer le

comportement positif

dans les écoles albertaines

une méthode intensive et personnalisée

Les éléments clés pour renforcer le comportement positif avec une méthode intensive et personnalisée :

1. Des relations positives
2. La modification de la salle de classe
3. La différenciation pédagogique
4. La compréhension du comportement individuel des élèves
5. L'enseignement des habiletés sociales
6. Le renforcement positif
7. Des conséquences justes et prévisibles
8. Le travail d'équipe et le processus d'encadrement
9. Des décisions fondées sur les données
10. Des plans personnalisés de renforcement du comportement

Cette ressource inclut de l'information de *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e édition (2007), par Karen Bain et Brenda Sautner, publié par la Special Education Council de l'Alberta Teachers' Association.